

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliano de Campos

Dissertação

**PRINCESA PRETA NÃO EXISTE:**  
O ENSINO DE ARTE ENTRE TELAS E INFÂNCIAS

Porto Alegre  
2017

Juliano de Campos

**PRINCESA PRETA NÃO EXISTE:  
O ENSINO DE ARTE ENTRE TELAS E INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

*Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar.*

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre  
2017

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (PPGEDU/UFRGS)  
Orientadora

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho (FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter (UNISC)

## **AGRADECIMENTOS**

Os dois anos de mestrado trouxeram pessoas inesquecíveis, indispensáveis, que generosamente contribuíram para que esta trajetória fosse possível.

Deixo aqui registrado meu carinho e gratidão pelos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. À Analice Dutra Pillar e ao GEARTE pelo acolhimento, troca, carinho e risadas, em especial à Tatiana Telch Evalte, Rosana Fachel, Marília Forgearini Nunes, Flávia Camargo Leal Alves, Simone Rocha da Conceição, Tanise Reginato e Rejane Ledur.

Às professoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Fabiana de Amorim Marcello, Rosa Bueno Fischer, Luciana Gruppelli Loponte e ao professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho por falarem a mesma língua e mostrarem tantos caminhos.

A secretaria do PPGEDU e às amigas e amigos Cecília Castellan Costamilan, Roseli da Rosa Pereira, Margareth Panizzuti, Edson Mendes Jr e Marina Reis.

Agradeço também às pessoas que conheci nesse caminho e que se mostraram amigos dedicados a ouvir, debater, ler e opinar ao longo desta pesquisa, em especial à Juliana Costa, Daniel Bruno Momoli, Fabiana Canavieira, Jefferson Barreto Xavier, Cintia Langie, Marcelo Feldhaus e Aurélia Honorato.

À Casa do Pequenino, imprescindível na vida de tantas pessoas, exemplo de doação e compromisso com a sociedade. Agradeço à Lucia Camargo, Allex Manzônia, Michele Morales e Bárbara Rodrigueiro da Silveira, e à incansável professora Maria da Graça Oliveira, braço forte nos seus 23 anos à frente da Casa do Pequenino.

Agradeço a Brasil Mendes de Campos e Humberto José Scorza, pilares dos meus dias, à Natália de Campos, Lais, Tais, Aldemar e Lacy Ruschel, Jairo e Mariana Castoldi, meus amores, minha família.

Agradeço, por fim e especialmente a quem acompanhou cada pequeno passo de perto, Victoria Fonseca, presente da primeira leitura à última escrita.

Muito obrigado.

“Todas as telas do mundo vêm multiplicar a original, a tela branca do cinema.”

Gilles Lipovetsky e Jean Serroy

## RESUMO

Esta pesquisa discute aproximações entre infâncias, hipervisualidade e ensino de artes e culturas visuais, com o objetivo de refletir sobre a produção de fotografias e audiovisuais na educação infantil. Os aportes teóricos são os estudos da infância, do ensino das artes e culturas visuais e da audiovisibilidade. A metodologia, de abordagem qualitativa, utilizou o método exploratório com um grupo de crianças. Para tal foi selecionada uma escola de educação infantil, situada na cidade de Porto Alegre (RS), e nesta um grupo de crianças do Jardim II, que no ano de 2015, realizaram e analisaram desenhos, fotografias e vídeos. Em forma de ensaio, esta dissertação aproxima-se das pesquisas exploratórias e narrativas, relacionando a experiência do pesquisador com os aportes teóricos dos campos relacionados. Concluiu-se que é oportuno propor exercícios com o uso de tecnologias de produção audiovisual na educação pré-escolar, de modo a auxiliar as crianças a se situarem na hipervisualidade em que estamos inseridos na contemporaneidade, permitindo um deslocamento do papel de consumidoras para os papéis de produtoras e leitoras de imagens e vídeos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias; Educação; Pré-escola; Hipervisualidade; Ensino de artes e culturas Visuais.

## **ABSTRACT**

This research discusses approximations between childhood, hypervisuality and teaching of arts and visual cultures, with the objective of reflecting on the production of photographs and audiovisuals in early childhood education. The theoretical contributions are the studies of childhood, the teaching of the arts and visual cultures and audiovisuality. The methodology, with a qualitative approach, used the exploratory method with a group of children. For that, a kindergarten school was selected, located in the city of Porto Alegre (RS), and a group of children from Kindergarten II, who in the year 2015, made and analyzed drawings, photographs and videos. In the form of an essay, this dissertation approaches exploratory and narrative research, relating the researcher's experience with the theoretical contributions of related fields. It was concluded that it is opportune to propose exercises with the use of audiovisual production technologies in pre-school education, in order to help the children to be in the hypervisuality in which we are inserted in the contemporaneity, allowing a displacement of the role of consumers to the roles of producers and readers of images and videos.

**KEY WORDS:** Childhood; Education; Pre school; Hypervisuality; Teaching of visual arts and cultures.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino.....	11
Figura 2. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino.....	12
Figura 3. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino.....	14
Figura 4. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino.....	15
Figura 5. Printscreen do website Disney Princesa.....	16
Figura 6. Fotograma do filme A saída dos operários da Fábrica Lumière.....	20
Figura 7. Desenho do Comendador na piscina de dinheiro.....	30
Figura 8. Comendador na piscina de dinheiro.....	30
Figura 9. Desenho do assassinato do Comendador.....	31
Figura 10. Filho disparando para balear Comendador.....	31
Figura 11. Comendador sendo baleado nas costas.....	32
Figura 12. Desenho da “coca de cheirar” .....	34
Figura 13. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.....	65
Figura 14. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.....	66
Figura 15. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.....	69
Figura 16. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.....	69
Figura 17. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.....	70
Figura 18. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.....	70
Figura 19. Construção da horta – Limpeza do canteiro.....	72
Figura 20. Construção da horta – Limpeza do canteiro.....	73
Figura 21. Construção da horta – Encontrando minhocas.....	74
Figura 22. Construção da horta – Encontrando minhocas.....	74
Figura 23. Construção da horta – Medindo o canteiro.....	75
Figura 24. Construção da horta – Medindo a guia.....	76
Figura 25. Construção da horta – Revirando a terra.....	77
Figura 26. Construção da horta – Fixando as guias.....	77
Figura 27. Construção da horta – Acrescentando terra nova.....	78
Figura 28. Construção da horta – Acrescentando terra nova.....	79
Figura 29. Construção da horta – Acrescentando folhas secas.....	80
Figura 30. Construção da horta – Acrescentando folhas secas.....	80
Figura 31. Construção da horta – Escolhendo as mudas.....	81
Figura 32. Construção da horta – Plantando as mudas.....	82



Figura 33. Construção da horta – Plantando as mudas.....	82
Figura 34. Construção da horta – Horta pronta.....	83
Figura 35. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	84
Figura 36. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	85
Figura 37. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	86
Figura 38. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	87
Figura 39. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	88
Figura 40. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	88
Figura 41. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	89
Figura 42. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta.....	90
Figura 43. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	91
Figura 44. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	92
Figura 45. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	93
Figura 46. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	93
Figura 47. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	94
Figura 48. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	95
Figura 49. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	96
Figura 50. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	96
Figura 51. Fotograma do video <i>Corpo, imagem de si</i> .....	97

## LISTA DE VIDEOS

Vídeo 1. Casa do Pequenino - <a href="https://youtu.be/yyq9TAP8EZg">https://youtu.be/yyq9TAP8EZg</a> .....	15
Vídeo 2. Corpo, imagem de si - <a href="https://youtu.be/Mah2nBO_Rng">https://youtu.be/Mah2nBO_Rng</a> .....	97

## SUMÁRIO

Apresentação.....	10
<i>A Casa do Pequenino</i> .....	11
<i>Princesa preta não existe</i> .....	15
1. A mosca na sopa.....	19
2. A entrada no campo.....	25
<i>O que se vê na televisão</i> .....	26
3. Audiovisualidades.....	36
3.1 A Hipertela.....	36
3.2 Macro e micronarrativas.....	41
3.3 Cultura visual.....	43
3.4 Ensino de artes e culturas visuais.....	44
3.5 Ensino de arte e o contexto.....	45
3.6 Fazer com os pequeninos.....	48
3.7 Ver com os pequeninos.....	50
3.8 Novos desafios para o ensino de artes e culturas visuais.....	52
4. Infâncias.....	54
4.1 Culturas infantis.....	54
4.2 Escola e Educação Infantil.....	58
4.3 Família e Escola.....	61
5. Experimentando o audiovisual com crianças.....	64
5.1 De perto e de longe.....	64
5.2 Gravando!.....	91
6. Desdobramentos.....	98
Referências.....	101

## APRESENTAÇÃO

Ler, reler, digerir, escrever, reler, reescrever. Analice Pillar diz que o ato da escrita é fascinante, em que experimentamos, ao mesmo tempo, um encontro entre muitos autores e uma vivência solitária. Percebi que é um trabalho consigo. Entre as tantas escolhas possíveis nos caminhos da dissertação, o que acaba por se registrar é quem é este pesquisador, e como se constituiu à medida que pesquisa, seus interesses, pontos de vista sobre o que vê e o diálogo que estabelece com o que já está escrito.

O texto propõe contribuições para quem comigo compartilhou experiências e pontos de vistas, livros e filmes. Registro, aqui, as relações que pude estabelecer entre os aprendizados pelo convívio com as crianças pequenas e com as professoras da Escola de Educação Infantil Casa do Pequenino, bem como com os alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Registro neste texto os diálogos que se desenvolveram a partir de dois universos que atravessaram meu caminho: o universo do audiovisual e o universo da educação. Explorei o universo do audiovisual durante toda a vida, não apenas como criança, adolescente e adulto deste tempo, mas especialmente na graduação, no curso Tecnológico em Produção Audiovisual, Cinema e Vídeo, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, quando tive a satisfação de aprofundar meus conhecimentos na arte e nas técnicas de fazer filmes.

Entre livros e aulas, filmes que assisti e que fiz, mergulhei entre ficções e documentários. Experimentei ser produtor, roteirista, montador, diretor e diretor de fotografia. Encontrei na área da fotografia cinematográfica maior interesse, pensando a imagem, a luz, os enquadramentos, as tecnologias de câmeras, lentes, ilhas de edição e pós-produção, em busca da imagem que serve ao filme.

Antes de concluir a graduação já trabalhava na produção de filmes publicitários. Trabalhei com equipamentos e profissionais de ponta, porém sentindo desde o princípio o peso da falta de criatividade da publicidade e,

principalmente, da falta de contribuição social. Estava trabalhando para reforçar estereótipos, promover modelos, colaborar com a cultura do consumo, com as afirmações da mídia, e estava insatisfeito.

Senti necessidade de contribuir para uma sociedade diferente e pensei que em algum setor público isso seria possível. Na TV Assembleia, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, produzi e dirigi programas sobre inclusão social e cinema nacional, além de filmes institucionais, porém em dois anos, neste lugar em que tantos interesses eram disputados, meu ideal de contribuição nessa instituição acabou e, então, me despedi.

Segui e sigo como produtor audiovisual. Como profissional produzi para o cinema filmes de ficção e documentário, para o mercado musical videoclipes e shows, para empresas e instituições vídeos institucionais.

### *A Casa do Pequenino*

Figura 1. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino



Fonte: Vídeo institucional da Casa do Pequenino <https://youtu.be/yyq9TAP8EZg>

Produzindo vídeos institucionais fui levado em 2011 à Escola de Educação Infantil Casa do Pequenino, situada no centro da cidade de Porto Alegre (RS, Brasil). A Casa do Pequenino é um dos braços do Instituto Espírita Dias da Cruz<sup>1</sup>, uma instituição que, dentre diversos trabalhos sociais, se destaca pelo acolhimento em seu albergue noturno de adultos em situação de rua.

Lá gravei vídeos sobre os albergues noturnos, que acolhem pessoas em situação de rua, e sobre a Escola de Educação Infantil Casa do Pequenino, que recebe crianças em situação de vulnerabilidade social<sup>2</sup>, com idades entre quatro meses e seis anos.

Figura 2. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino



Fonte: vídeo institucional da Casa do Pequenino <https://youtu.be/yyq9TAP8EZg>

<sup>1</sup> “O Dias da Cruz foi fundado em 27 de janeiro de 1907. Voltado para o estudo da doutrina espírita, a casa sempre viu na caridade um elemento importante do espiritismo. Alguns anos depois, em 1930, surgiu o Albergue da instituição. Desde então, há 87 anos a casa abriga todo o tipo de necessitados: desabrigados, pessoas carentes, moradores que vêm do interior para consultas médicas. O abrigo tem capacidade para 100 pessoas, sendo divididas em alas masculinas e femininas, com 68 e 32 vagas, respectivamente”. Informações disponíveis em:

[http://www1.prefpoa.com.br/pwsolidariedade/default.php?reg=3&p\\_secao=39](http://www1.prefpoa.com.br/pwsolidariedade/default.php?reg=3&p_secao=39)

<sup>2</sup> “O conceito de vulnerabilidade social na América Latina é recente. Ele foi criado com o objetivo de ampliar a análise dos problemas sociais, ultrapassando o identificador renda ou a posse de bens materiais da população em geral. O conceito está vinculado às concepções do Estado de Bem-Estar Social (...) No Brasil, as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes são os riscos inerentes aos problemas relacionados ao alcoolismo e conflitos entre casais, que tornam crianças testemunhas de agressões e de toda forma de violência”. Os riscos relacionados ao lugar de moradia incluem a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, falta de disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança e a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas.” (FONSECA, 2013, p. 260)

Para atender crianças em situação de vulnerabilidade social, o Instituto Espírita Dias da Cruz criou, em 1981, a Escola de Educação Infantil Casa do Pequenino, que é considerada “uma das atividades mais significativas da instituição” <sup>3</sup>. Através de convênio firmado entre o Instituto e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED Porto Alegre), a Casa do Pequenino recebe recursos e segue as diretrizes educacionais adotadas pela SMED.

Figura 3. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino



Fonte: Vídeo institucional da Casa do Pequenino <https://youtu.be/yyq9TAP8EZg>

A Escola oferece atendimentos do berçário à pré-escola, para crianças que ficam na instituição em turno integral. “São desenvolvidas atividades recreativas, acompanhamento pedagógico e oferecida toda a estrutura necessária para o desenvolvimento da criança” <sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Disponível em [http://www1.prefpoa.com.br/pwsolidariedade/default.php?reg=3&p\\_secao=39](http://www1.prefpoa.com.br/pwsolidariedade/default.php?reg=3&p_secao=39)

<sup>4</sup> Idem



Figura 4. Fotograma do vídeo institucional da Casa do Pequenino



Fonte: Vídeo institucional da Casa do Pequenino <https://youtu.be/yyq9TAP8EZg>

A escola conta com trinta colaboradores, entre funcionários e voluntários. São quatorze educadoras, dessas quatro pedagogas, sete com magistério, e três com ensino médio, responsáveis por seis turmas: duas de berçário, duas de maternal e duas de jardim. A Casa do Pequenino recebe auxílio de voluntários para agregar à formação das crianças atividades como educação física, shantala, yoga, contação de histórias e horta orgânica. Destes trinta colaboradores, vinte e seis são mulheres e quatro são homens.

O sólido trabalho promovido pela instituição precisava ser mais bem divulgado, já que angariar fundos e doações era fundamental para o bom funcionamento das atividades. Passei então a colaborar, como voluntário, na produção de materiais audiovisuais para fins publicitários. Com a proximidade do final do ano de 2011, a coordenadora da escola, professora Maria da Graça Oliveira, pediu que eu registrasse um dia da escola para ser exibido na formatura do Jardim II. Esta gravação me aproximou das crianças e dos colaboradores.

Compartilho em nota de rodapé<sup>5</sup> o link para este vídeo, acreditando que auxilia a contextualizar a Casa do Pequenino.

---

<sup>5</sup> <https://youtu.be/yyq9TAP8EZg>

Em 2012 e 2013 minha presença na Casa do Pequenino aumenta. Reúno entre amigos roupas, materiais de limpeza e alimentos para contribuir com a escola, além de registrar eventos fotografando e gravando. Professoras, crianças e pais já me conhecem pelo nome. Proponho-me a ajudar indo semanalmente jogar futebol com as crianças.

No final de 2013, produzindo um vídeo institucional para o Asilo Padre Cacique, conheci o trabalho de uma colega da época da graduação que oferecia voluntariamente sessões de cinema para os idosos. Inspirado por esse trabalho passei a oferecer, em 2014, sessões de cinema para as crianças da Casa do Pequenino, além de continuar jogando futebol semanalmente com elas. Queria oferecer para as crianças filmes diferentes dos que estavam habituadas a ver. Queria exibir cinema e arte.

*Princesa preta não existe...*

Em um dos dias de futebol com as crianças, chego à sala de aula para buscá-las e observo um pequeno conflito em um canto da sala de aula. “Princesa preta não existe” diz a menina branca. A menina negra segue tentando vestir um traje de festa, característico da personagem de um filme da Disney. A intervenção da educadora é imediata: “Qualquer menina pode ser princesa”.

Algumas crianças conhecem apenas princesas de pele clara, apresentadas nos filmes produzidos pelas grandes corporações e na mídia televisiva. Nesses tempos em que há uma tendência a eliminar o diferente, sinto que é importante olhar de perto o conflito que se manifestou tão cedo.

Contextos diversos separaram negros e brancos ao longo da história. No caso que trago, acontecido em 2014, o contexto foi estabelecido em parte pelo amplo acesso das crianças a filmes de animação da Walt Disney, que desde 1937, com o longa-metragem Branca de Neve e os Sete Anões, investe num modelo de princesa.

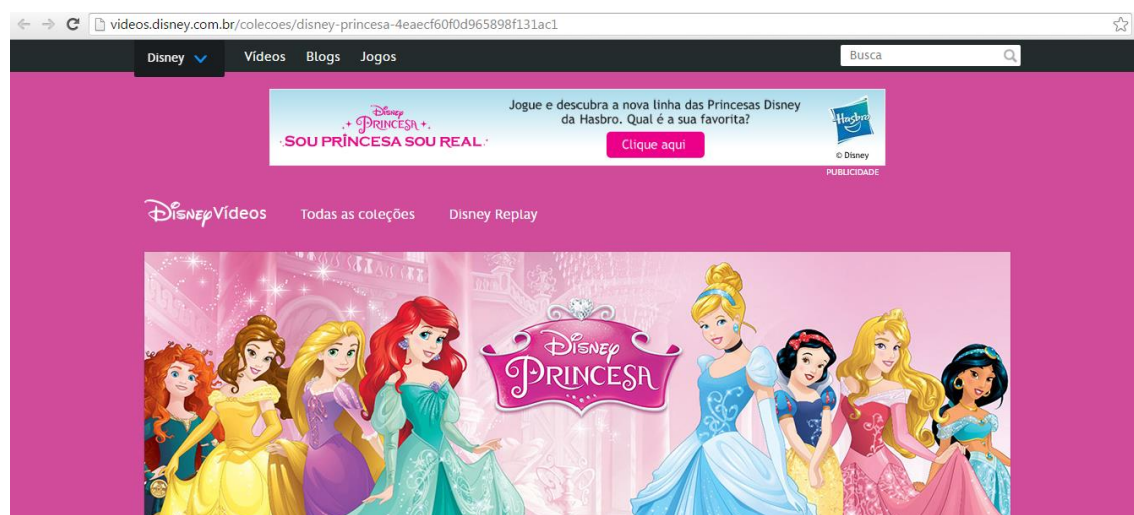
Nas produções da Disney desde Branca de Neve e os Sete Anões (1937), depois Cinderela (1950), A Bela Adormecida (1959) até A Bela e a Fera (1991),



todas as protagonistas são brancas. Tiana, a primeira e única princesa negra da Disney, surge em 2009, no longa-metragem A Princesa e o Sapo, cinco anos antes do fato que relatei. Até 2015, quatro novos filmes foram lançados pela Disney, todos trazendo princesas exclusivamente brancas.

Até 2015, pesquisar “princesas” no Google resultava em imagens das personagens e, entre os primeiros links está o que leva ao website da Disney Princesas. O website revela sobre o fundo em tons de rosa, oito jovens que se alinham, sete caucasianas e uma de pele morena, esta ocupando posição desprivilegiada na imagem. Ao centro o logotipo Disney Princesa. Em linhas gerais, as princesas são brancas e magras.

Figura 5. Printscreens do website Disney Princesa



Fonte: Web site Disney Princesa<sup>6</sup>

A presença dos filmes e de todos os produtos vinculados a eles podem ser observados nas roupas, brinquedo e materiais escolares das crianças da Casa do Pequenino. Ser princesa<sup>7</sup> passa a fazer parte do cotidiano dessas crianças, como um modelo, uma forma de estar no mundo. Ali estão regras de como ser menina e ser mulher. Branca, loira, magra, delicada e pura passa a ser sinônimo de “mulher perfeita”. Regras presentes na visão das meninas sobre si mesmas e sobre outras meninas.

<sup>6</sup> <http://videos.disney.com.br/colecoes/disney-princesa-4eaecf60f0d965898f131ac1>

<sup>7</sup> No dicionário Aurélio o termo princesa tem vários significados: filha ou esposa de um príncipe; filha do rei e da rainha; moça que se destaca pela beleza e pela graciosidade.

Nesse momento, no início do ano de 2014, senti necessidade de buscar conhecimentos para pensar formas de dialogar sobre a presença e sobre a influência desses filmes e de outras produções audiovisuais com essas crianças. Eu queria fazer alguma diferença na forma como essas crianças eram influenciadas por esses filmes e não sabia como. Em primeiro lugar eu precisava saber o que as crianças estavam assistindo, e onde, em que telas estavam assistindo, dentro e fora da escola. Passei a buscar pesquisas em educação e artes visuais, e percebi que precisava de orientação. Tomei duas atitudes: ingressar na Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado em Educação da UFRGS.

Percebi que pensar a educação de crianças pequenas para e pelo audiovisual é um trabalho sem fim, que progride à medida que as relações das crianças com o audiovisual ficam mais sofisticadas, ou seja, é um caminho em construção. E esse caminho define o caminhar deste pesquisador. Este pesquisador inicia sua jornada na escola, parte para a busca de conhecimentos, para então retornar à escola.

Aqui, neste ensaio, busco retornar para a escola com o que aprendi. Este ensaio foi escrito para conversar com Maria da Graça, mulher negra, responsável pela educação de milhares de crianças que passaram pela Casa do Pequenino nos últimos 23 anos em que esteve coordenando a escola. É para falar com Michele e Bárbara, Leticia e Sandra, Joana, Gilmara e Hélida, Allex, Lúcia, Madeleine e todos os amigos que oferecem seus dias aos pequeninos. E também é para conversar com os amigos das universidades, em um convite para conhecer a Casa do Pequenino e as reflexões feitas nessa pesquisa.

Este ensaio está organizado em seis capítulos.

No capítulo 1, A mosca na sopa, trato da metodologia de pesquisa, relacionando as opções feitas nessa pesquisa com o processo de criação da imagem cinematográfica.

O capítulo 2, A entrada no campo, contextualiza o início da pesquisa.

O capítulo 3, Audiovisualidades, aborda a presença da relação imagem-som na sociedade contemporânea e nas infâncias, e de aproximações com a educação e ensino de artes e culturas visuais.

O capítulo 4, Infâncias, traz discussões sobre os papéis e lugares da criança e das infâncias na sociedade contemporânea, na escola e na educação.

O capítulo 5, Experimentando o audiovisual com crianças, explicita o enfoque desta pesquisa relacionado a uma abordagem qualitativa, experimentando o audiovisual na educação infantil, entre desenhos, fotografias e vídeos.

Por fim, no capítulo 6, Desdobramentos, apresento os caminhos que se desenharam a partir desta investigação.

## 1. A MOSCA NA SOPA

### PAPO COM LUMIÈRE

“Oi, Louis Lumière, que alegria falar com você  
através do tempo e dos seus filmes-relâmpago!  
Vou assistir agora, 89 anos depois,  
à saída dos operários do seu estúdio  
(que você modestamente chamava de fábrica)  
em Lyon Monplaisir para o prazer de todo mundo  
que mediante um franco de entrada,  
no subsolo do Salão Indiano do Grand Café  
Curtia dez filmezinhos de 17 metros cada um.  
Maravilha!

Vão saindo as mulheres de chapéus emplumados  
e bustos generosos, como para uma festa,  
mas vão para casa de subúrbio preparar o magro jantar de família,  
operárias da ilusão, que até hoje distribuem quimeras.  
Só você e o mano Augusto não perceberam:  
Pensavam ter lançado uma simples curiosidade científica  
De breve duração, brincadeira sem consequências.  
E criaram um outro mundo dentro do mundo velho e bocejante.  
Libertaram as paisagens, soltaram as imagens:  
Elas agora entram em nossas casas, misturam-se com as nossas vidas.  
Maravilha...

Olha a locomotiva que salta da tela,  
espalhando susto e fumaça na sala de projeções,  
Olha Madame Lumière pescando delicadamente peixinhos vermelhos  
E o jardineiro levando banho do regador descontrolado...  
A invenção ingênua transformou-se em formidável indústria universal  
Que chega até à lua e embala o sonho dos seres humanos.  
Obrigado, meu velho!”

Carlos Drummond de Andrade  
Poesia Errante, 1988, p.39

Figura 6. Fotograma do filme *A saída dos operários da Fábrica Lumière* (1895)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IW63SX9-MhQ>

O filme *A Saída dos Trabalhadores das Fábricas*, um dos primeiros filmes da história, produzido pelos irmãos Lumière<sup>8</sup>, têm pelo menos quatro versões diferentes disponíveis no Youtube. Além das considerações de Carlos Drummond de Andrade no poema que abre este capítulo, a saída das trabalhadoras e trabalhadores, antes de ser filmada foi planejada, o cenário cuidadosamente enquadrado para abranger a porta e o portão da fábrica, e a filmagem feita e refeita até a cena ficar “boa”. Planejar, fazer e refazer permite questionar a validade dessa imagem como registro “puro” da realidade. Permite duvidar de que, naquele registro, a câmera pudesse ser comparada a uma mosca na parede, que apenas observa o que acontece sem participar desse momento (MARCELLO, 2010, p.130).

A ideia de que a câmera seria apenas um olho mecânico que registra sem interferir na realidade apoiou o movimento do Cinema Direto dos Estados Unidos no final da década de 1950. Um cinema que documentaria, faria um

---

<sup>8</sup> Os irmãos Auguste e Louis Lumière foram os inventores do cinematógrafo, máquina capaz de fotografar e projetar uma sequência de fotografias, criando a ilusão de movimento e o cinema.

registro do real, um registro da verdade. A expectativa dos cineastas do Cinema Direto parece se aproximar das expectativas do pesquisador quantitativo, gerar um retrato da verdade.

Porém, as discussões sobre o conceito de verdade permitem argumentar que toda intervenção gera mudanças, e que toda lente, toda leitura, enquadra e recorta os fatos. Esse argumento movimenta, na França na mesma época, o movimento do Cinema Verdade. Admitia-se que a presença da câmera, como a presença do pesquisador, resulta em um contrato, um jogo entre quem faz o filme e quem o vê, um jogo que oferece esboços de realidade, que oferece personagem vivendo seus conflitos em um determinado universo. Aqui a “mosca” que representa a câmera, estaria na sopa, no centro da criação (PENAFRIA, 1999, p.13.), indispensável nesse universo, câmera criadora. Nesse universo de interpretações não há espaço para neutralidade ou isenção. A realidade da imagem, como a realidade da pesquisa, depende de como a construímos, e de quais sentidos damos a ela.

A pesquisa qualitativa já foi comparada ao trabalho de confeccionar colchas a partir de retalhos. Remendando pedaços, este pesquisador age como um produtor de filmes, editando trechos, ou como um ensaísta reunindo suas reflexões (DENZIN, 2006, p.17-18). Mesmo preferindo a imagem de editor de filmes, assumo a condição de ensaísta. Isso porque o registro escrito resiste ao tempo e é preferido pela academia. Destaco, porém, que sem o conteúdo audiovisual esta dissertação perde muito do seu valor.

A pesquisa quantitativa se detém tradicionalmente a relacionar causas e consequências, enquanto a pesquisa qualitativa olha com atenção aos processos e sua teia de relações, podendo utilizar, também, medidas, números, estatísticas, de forma a tornar as discussões mais complexas. Há quem defenda que a pesquisa qualitativa é tendenciosa, enquanto a quantitativa estaria mais próxima à isenção, a um retrato da realidade (DENZIN, 2006, p.23).

Tal questão lembra os debates que estabelecem a realidade e a imaginação como dois polos que sustentam dois gêneros cinematográficos diversos, o documentário e ficção. Tecendo um paralelo, a pesquisa quantitativa poderia

se aproximar ao “documentário”, quanto às expectativas de parcela de um público que vê nesse gênero um retrato fiel da realidade. Enquanto a pesquisa qualitativa poderia estar mais próxima à ficção, a algo imaginado, uma invenção.

O debate cinematográfico parece ilustrar bem essa questão. As invenções da fotografia e do cinema deram às imagens o status de “testemunhas do mundo”, retrato do real, imagens “puras”, “reflexo real do mundo”, o mundo como é. Esse tipo de pensamento sobre a imagem está presente também nas interpretações de parte do público da mídia televisiva. É comum ouvirmos que os telejornais e os programas “ao vivo” mostram a realidade (MARCELLO, 2010, p.130). Tal como no cinema ou na mídia, quem conduz a pesquisa, apresenta a realidade presente nas escolhas feitas, nas questões consideradas importantes.

Para o cinema, ensaiar significa preparar, ajustar, criar intimidade com o que será filmado. O ator que ensaia se aproxima do seu personagem enquanto o diretor e a equipe aproximam-se do universo que está sendo construído para e pelo filme. Na literatura, o ensaio compreende uma forma de escrita que “não tem a pretensão de sistema, ou de totalidade e tampouco toma totalidades como seu objeto ou sua matéria. O ensaio é fragmentário, parcial e seleciona fragmentos como sua matéria” (LARROSSA, 2003, p.111) <sup>9</sup>.

Como ensaísta, proponho percorrer o “caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LARROSSA, 2003, p.112) registrando neste texto acadêmico o processo de exploração de temas diversos, tecendo costuras, delimitando interesses, produzindo recortes. Como este ensaio registra o caminho percorrido por este pesquisador, assumo a escrita em primeira pessoa.

Metodologicamente, opto por não limitar esta pesquisa a metodologias e métodos “hermeticamente fechados”, ou seja, ao invés de fazer um esforço para que se encaixe em sistemas de pesquisa, prefiro estabelecer aproximações teóricas e metodológicas às referências discutidas neste ensaio.

---

<sup>9</sup>Conforme LARROSSA (2003, p.111), “O ensaísta seleciona um corpus, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático, e a isso dá uma expressividade”.

Buscando ser coerente com a intenção de ensaiar, intenção que Larrossa (2003, p.112) define como “uma figura do caminho da exploração”, a primeira aproximação metodológica que estabeleço é com as pesquisas exploratórias, já que estabelecer encontros entre temas pouco discutidos em conjunto encontra na exploração um instrumento para se estabelecer bases e delimitações teóricas.

A segunda aproximação metodológica está relacionada às pesquisas narrativas, observando que a prioridade é registrar os caminhos e os diálogos estabelecidos entre experiências e teorias, entre a pré-escola e a pós-graduação.

Geraldi (2015, p 29) afirma que “O sujeito que pesquisa nas ciências humanas olha o mundo ou seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes teóricas que ele possui ou de suas crenças.”<sup>10</sup>. Para Geraldi propor a relação entre narrativa e experiência permite o desenvolvimento da pesquisa a partir das teorias e experiências mais relevantes para o pesquisador com o objetivo de se construir um objeto de pesquisa. Dois momentos constituem essa construção. O primeiro momento consiste em revisitar e registrar os fragmentos do vivido, em uma aproximação à arqueologia. O segundo se faz na organização desse material para gerar novas relações.

Com o caminhar da pesquisa três grandes campos tornaram-se indispensáveis para fundamentar os diálogos que proponho: os novos estudos sobre a infância, a hipervisualidade contemporânea, e o ensino de artes e culturas visuais. Assumi que pretendo ensaiar, ou seja, não estou propondo esgotar os temas ensaiados. Pretendo recortar e propor costuras que constituem esse pesquisador e seu objeto de pesquisa, através de narrativas do que foi vivido.

O ponto de partida deste pesquisador é ter sido uma criança familiarizada com a televisão, um adolescente apaixonado pelo cinema e pelos computadores e um adulto integrado à internet. Além disso, um tecnólogo em produção audiovisual, cinema e vídeo que pôde trabalhar nos mercados do cinema, da publicidade e da televisão durante os seis anos que seguiram à graduação, e

---

<sup>10</sup> De acordo com GERALDI (2015, p 29),. “Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas”.



que, em 2014 se propõe a pesquisar como trabalhar com o audiovisual na educação infantil.

No segundo semestre de 2014, passo a buscar literatura sobre os temas e me aproximo da linha de pesquisa Educação: Arte linguagem tecnologia do PPGEDU/UFRGS. Faço minha inscrição e sou aprovado para o Programa de Educação Continuada, o que permite minha presença como aluno em apenas uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação. Também sou aprovado na seleção para ingressar como diplomado na Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS.

No primeiro semestre de 2015 inicio meus estudos, além da Licenciatura, na Pós-graduação, no Programa de Educação Continuada, na disciplina Leitura e produção de sentido em narrativas audiovisuais, ministrada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar.

Também nesse semestre volto à Casa do Pequenino com o objetivo de pesquisar. Senti que precisava conhecer o repertório audiovisual das crianças. Queria saber o que elas estavam assistindo, onde elas assistiam, quando e com quem.

## 2. A ENTRADA NO CAMPO

Em março de 2015 propus à coordenadora da Casa do Pequenino, visitas semanais à escola para conhecer mais sobre a relação das crianças com as telas e produções audiovisuais que assistiam. A coordenadora e eu chegamos à conclusão de que a turma de Jardim II era a mais apropriada para a pesquisa por serem maiores, independentes e falantes. Além disso, as educadoras, professoras dessa turma desde o Maternal I, estavam abertas e interessadas em ajudar a discutir a presença de tecnologias audiovisuais com as crianças.

Essas crianças, com idade entre cinco e seis anos, estavam habituadas a minha presença. Eu estava presente na Casa do Pequenino desde outubro de 2011, quando esta mesma turma estava no Berçário II, e em 2014 a maioria dessas crianças jogava futebol comigo quando estavam no Jardim I. Minha proposta era jogar junto, para os dois times, brincando. Depois do jogo, eu almoçava com as crianças, sentado à mesa pequena com eles, conversando, ouvindo e respondendo às perguntas que surgiam.

Não era intenção estabelecer uma relação professor-aluno, já que estava na condição de voluntário para brincar com as crianças. Acredito que estabelecemos uma relação de amizade, em que os interesses dos pequenos se ajustavam os meus. Me chamavam de Ju, Juju, Juli. Amarrava cadarços, limpava narizes, servia água, arregaçava mangas na hora de lavar as mãos ou escovar os dentes, ajudava a arrumar as camas para a cesta. Olhava o crescimento dos brotos de feijão que plantavam, ouvia histórias e sonhos distantes da realidade em que viviam. Respondi várias perguntas sobre o tema que mais os interessava: a minha namorada, assunto que sempre suscita sorrisos envergonhados, nojos fingidos e mais perguntas.

Entre conversas com a coordenadora, ficava claro o apreço aos voluntários que ajudavam a dar vida à escola, e à rara presença masculina, valiosa, segundo ela, em uma escola de educação infantil.

Nem sempre as visitas semanais foram possíveis, seja por questões da escola, como atividades, como por dificuldade minha em administrar os novos compromissos.

Sentia necessidade de conhecer o que as crianças viam na televisão e em outras telas. Queria saber das novelas, publicidades, filme, além de tudo o que eu não poderia prever. Cogitei entrevistar as crianças sobre o assunto, porém pensei que não seria suficiente. Queria que elas tivessem a oportunidade de registrar seus pontos de vista sobre o tema do modo delas e que tivessem tempo para refletir sobre as perguntas que eu tinha a fazer. Optei, então, por propor uma conversa com o grupo sobre o assunto, convidar as crianças a desenhar individualmente e depois entrevistar cada uma delas individualmente sobre o que tinham desenhado.

#### *O que se vê na televisão?*

Quando eu chegava à sala de aula era recebido com carinho e boa vontade para qualquer coisa que eu propunha. A maioria das crianças vinha ao meu encontro para me abraçar e beijar. A turma de Jardim II era formada por vinte e três alunos. A ampla sala de aula retangular reunia dois espaços, um espaço com cinco mesas redondas, seis cadeiras em cada mesa, todas apropriadas ao tamanho das crianças, totalizando 30 lugares, e outro espaço com tatames de borracha no chão, rodeados por três armários encostados nas paredes com diversos brinquedos.

#### *26 de março de 2015.*

Chego à sala de aula, cumprimento as crianças e as educadoras, retiro os calçados e sento no tatame. Naquele dia, quinze alunos estavam presentes. Retiro a mochila das costas e coloco no meu colo. Algumas crianças já estão sentadas ao meu lado quando a professora diz para a turma que eu quero conversar com eles. Mais crianças se aproximam. Abro a mochila e retiro um gravador de som. Imediatamente uma criança reconhece o aparelho, dizendo ser um microfone. As crianças querem pegar o gravador. Digo a elas que todas

vão poder pegar. Algumas mais afoitas conflitam com colegas, as professoras chamam atenção. Permaneço calado com o gravador nas mãos. Após alguns instantes de bagunça, as crianças estão sentadas ao meu lado, ansiosas para pegar o gravador. Pergunto a elas se elas sabem o que é aquilo, o gravador.

- *É um microfone*, respondem alguns pequenos.

- *Vamos ver se ele funciona?* Pergunto.

- *Sim!* Respondem em coro.

Começo a gravar. Uma luz vermelha acende e as crianças começam a gritar. Paro a gravação e a luz vermelha do gravador se apaga. As crianças ficam em silêncio imediatamente. Reproduzo a gravação, elas se escutam gritando e dão risadas. A partir desse momento tenho atenção total da turma.

Digo para as crianças que eu também estava na escola, uma escola de gente grande, que se chama faculdade e que eu tinha uma professora muito interessada em saber o que eles gostavam de ver na televisão. Digo que trouxe o microfone para grava-los dizendo o que gostam de ver. Pergunto a eles se posso gravá-los, eles respondem que sim. Pergunto a eles se algum deles não quer ser gravado. Ninguém responde que não quer ser gravado, mas várias crianças respondem: *Eu quero!*

- *Então vamos fazer uma roda? Daí eu passo o microfone para vocês, vocês dizem o que gostam de ver na televisão, e depois vocês passam o microfone para o colega do lado, pode ser?* Pergunto.

- *Pode! Sim!* Respondem em coro.

As crianças que antes estavam amontoadas ao meu redor agora se organizam em uma roda ao meu lado. Alguns conflitam porque querem ficar ao meu lado, encostados em mim. As educadoras intervêm, algumas crianças choram. Digo às crianças que todas vão pegar o microfone. Os colegas que já estão sentados em roda cobram agilidade dos que conflitam para começar logo e isso ameniza a situação.

A atividade começa e ouvindo os alunos, vou anotando a que gênero de programas televisivos as referências citadas pertenciam. As referências estão

relacionadas a cinco gêneros de programas televisivos: desenhos animados, filmes, novelas, reality shows (Big Brother) e filmes publicitários.

Após ouvir e gravar as diversas referências, o gravador retorna a mim.

*- Vocês topam fazer um desenho sobre os desenhos animados que vocês assistem para eu mostrar para minha professora? Pergunto.*

Alguns respondem sim, outros ficam calados.

*- Quem não quiser desenhar ou quem terminar o desenho pode brincar ok? Quem quiser desenhar, pode ir para as mesas que eu vou dar papel e giz de cera. Argumento.*

Para a atividade disponibilizamos papel sulfite A4, giz de cera, lápis de cor e canetas coloridas. Sento à mesa com eles e também começo a desenhar. Todos os quinze alunos presentes produziram desenhos. As crianças que terminavam seus desenhos iam até mim para entrega-los e depois, para o tatame brincar com os diversos brinquedos disponíveis na sala de aula. Eu seguia acompanhando aqueles que estavam desenhando. Quando restam poucas crianças desenhando, sento em uma mesa mais afastada e vazia e começo a convidar as crianças individualmente para contar no microfone o que elas tinham desenhado.

Os desenhos retrataram heróis (Batman, Ben10, Super-homem, Flash, Homem de Ferro, Homem de Gelo, Kung-Fu Panda, Thor, Hulk, Gavião Arqueiro e Homem-Aranha), princesas (Rapunzel, Cinderela, Bela, Branca de Neve, Frozen), a Bruxa Malvada, Fadas e a Barbie, entre outros programas, personagens e desenhos (Titãs, Hora da aventura, Gaguinho, Chaves e Chapolin, Shrek, Nemo, Vampira Grávida, Drácula, Monstros, Fantasma, Scooby-Doo, Mickey, Simpsons, Carros, PeppaPig, Backyardigans, My LittlePony e BobEsponja). Além dessas referências, as crianças desenharam programas de canais fechados, ou por assinatura, de televisão à cabo ou via satélite, como Cartoon Network e Gloob.

Dentre tanta diversidade, observo que não há referências a personagens da cultura brasileira e apenas Chaves e Chapolin de culturas latino-americanas.

2 de abril de 2015.

Volto à escola para convidar os alunos a desenhar outro gênero de produção televisiva citado no encontro anterior, as novelas. Entre os vinte alunos presentes, quinze alunos começaram a desenhar e cinco preferiram brincar.

Ao analisar os trabalhos, dentre os quinze desenhos, nove abordavam novelas; desses, cinco se referiam à novela *Império*, dois à novela *Alma* e dois à novela *Babilônia*, todas exibidas pela Rede Globo de Televisão entre os anos 2014 e 2015. Nos demais desenhos, verificou-se a presença do brinquedo *Carrinhos Hot Wheels*, dos desenhos animados *Os Simpsons* e *Peppa Pig*, além dos filmes *Thor* e *Transformer*.

Três desenhos abordavam paisagens, família e professores, sem relações com programas televisivos, e, quando questionados sobre isso, na conversa que seguiu à atividade, os alunos não revelaram relações entre seus desenhos e programas televisivos.

Os cinco desenhos que tratavam da novela *Império*, transmitida pela Rede Globo de 21 de julho de 2014 a 14 de março de 2015, foram feitos no dia 2 de abril de 2015, vinte dias após o término da exibição da novela e ilustraram com fidedignidade as cenas que representavam.

Por não conhecer a novela, e surpreso com os desenhos, vou à internet buscar as cenas a que se referem. Ao analisar as cenas representadas pelas crianças, constatei que a cena do primeiro desenho (Figura 8) foi exibida no dia 06 de março de 2015, na última semana da telenovela. O desenho (Figura 7), feito 27 dias após a exibição da cena na televisão, retrata o protagonista, Zé Alfredo, conhecido como “Comendador”, deitado sobre uma piscina repleta de dinheiro. Após os desenhos trago fotogramas das cenas representadas.

Figura 7. Desenho do Comendador na “piscina de dinheiro”.



Fonte: arquivo da pesquisa

Figura 8. Fotograma da cena do Comendador na piscina de dinheiro.

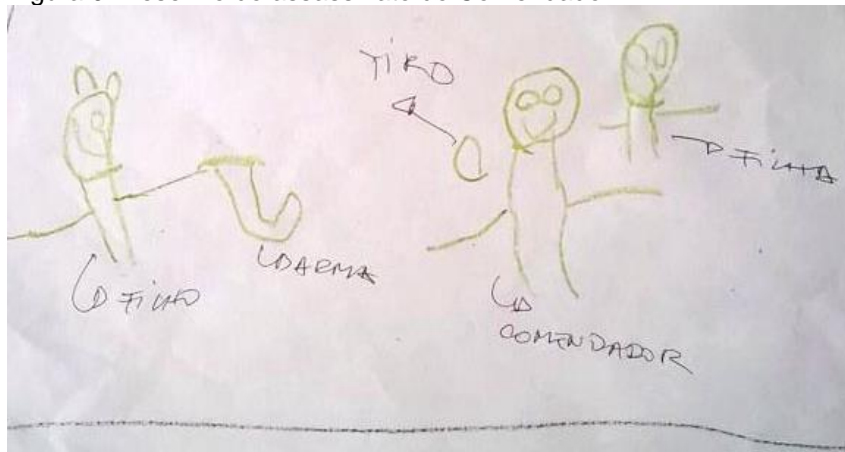


**Fonte:** Fotograma da novela Império. [globo.com/império](http://globo.com/império)

O segundo desenho (Figura 9), feito no mesmo dia 2 de abril de 2015, representa uma cena do capítulo final da novela Império, exibida no dia 14 de março de 2015. Nele, o personagem Zé Alfredo, identificado pelas crianças pelo nome de “Comendador”, é morto por um dos filhos, na presença de uma filha. Impressiona nesses desenhos, mas especialmente neste segundo, a disposição espacial dos personagens, já que na cena original não há um plano

que mostra o conjunto dos personagens, mas em dois planos separados, um do filho que atira (Figura 10), e outro do Comendador sendo alvejado ao lado da filha (Figura 11). O filho, com a arma, está à esquerda no quadro, olhando para a direita. O tiro sai da esquerda para a direita do quadro e acerta, no outro plano, o Comendador pelas costas. Neste, a filha do Comendador está à sua esquerda, e existe um vulto, referência do filho que dispara, à esquerda do quadro, ou seja, o desenho traz a mesma distribuição espacial dos personagens em cena, apesar de a novela exibi-la dividida em dois planos. No desenho também está presente a arma na mão do filho, e a bala próxima ao Comendador.

Figura 9. Desenho do assassinato do Comendador.



Fonte: arquivo da pesquisa

Figura 10. Filho disparando para balear Comendador.



Fonte: Fotograma da novela Império. [globo.com/imperio](http://globo.com/imperio)



Figura 11. Comendador sendo baleado nas costas.



**Fonte:** Fotograma da novela Império. [globo.com/imperio](http://globo.com/imperio)

Ao analisar estes desenhos, observei a presença de dinheiro e armamentos, articulados com contextos de realização pessoal, homicídio e vingança, entre fragmentos de imagens na memória das crianças.

Nos dois encontros seguintes, convido as crianças a desenhar as demais produções citadas no primeiro encontro, filmes e filmes publicitários, ou propagandas e comerciais.

*9 de abril de 2015.*

No terceiro encontro são vinte e três crianças presentes, e quatro delas optam por brincar. Uma das crianças chega perto de mim para conversar.

*- Juliano, eu tô cansado de fazer desenhos!*

*- Tudo bem, tu podes ir brincar.*

*- É que eu tô cansado de vir para a escola e ter várias tarefas. Eu quero vir para a escola fazer uma tarefa e depois brincar.*

*- Eu entendo. Vai brincar, então.*

*- É que aqui na escola tem uma tarefa, depois outra tarefa, depois outra tarefa. Tô cansado. Queria ficar em casa brincando.*

A criança busca, logo, um brinquedo e vai para o tatame brincar. As crianças que preferiram brincar durante a atividade estavam agitadas. A primeira reação dos adultos, em geral, é tentar disciplina-las, acalma-las a força. Porém eu havia combinado que elas estavam livres para brincar se quisessem. Assim, pelo aumento do barulho, da correria, dos conflitos, entre outras demandas dos pequenos, optamos por utilizar duas salas vizinhas para as atividades. Na sala de aula as crianças estavam livres para brincar, na sala vizinha, mesas, papéis e materiais de desenho estavam preparados para receber quem quisesse desenhar. O trânsito entre as salas de aula era livre e, também, intenso.

Dezenove crianças produziram vinte e nove desenhos. Houve um aumento no número de desenhos livres, que não tinham relação ao que estava sendo proposto. A escola, os professores, eu mesmo, as casas das crianças, os pais, animais de estimação, jogos eletrônicos, celulares e tablets surgiram entre os desenhos. As crianças voltaram a desenhar os personagens retratados nas semanas anteriores. Não há nenhum personagem que não tenha sido citado anteriormente nos desenhos produzidos.

Nessa atividade surgiu uma situação inesperada no desenho de um menino que pela primeira vez participava da atividade, pois não estava presente nas aulas das semanas anteriores. O menino costumava faltar muito e costumava ter o aspecto de uma criança doente, gripada ou febril. A cor e o aspecto da sua pele e dos seus dentes me causavam essa sensação. Já o conhecia do ano anterior e me perguntava se era uma criança tímida ou uma criança sofrida. Pergunto ao aluno o que está no seu desenho. A fala do menino é baixa, “para dentro”, de difícil compreensão. Peço que repita, porque não entendi.

- *É coca.* Responde ele.

- *Coca-Cola?* Pergunto.

- *Não, é coca de cheirar.* Responde ele.

A afirmação chocante exigiu uma conversa com a coordenadora, que já estava ciente da dependência química da mãe do menino e, apesar de não saber

detalhes da situação, achou importante encaminhar o devido acompanhamento. O menino então foi retirado da escola pelos familiares.

Figura 12. Desenho da “coca de cheirar”.



Fonte: arquivo da pesquisa

*16 de abril de 2015.*

No quarto encontro, a proposta era desenhar o que eles lembravam sobre comerciais na televisão. Novamente usamos duas salas para desenhar. Estavam vinte e quatro crianças presentes e seis decidiram brincar. Dezoito desenhos foram feitos, porém nenhum retratava uma propaganda ou comercial, seja por não se lembrarem de algum, seja pela liberdade de desenhar o que quisessem. Novamente temas das culturas familiares, escolares e audiovisuais, resumem o que foi retratado nos desenhos.

### *Conclusões sobre a atividade*

Os desenhos permitiram uma aproximação ao universo dessas crianças, de suas referências audiovisuais, mas também de sonhos e expectativas, conflitos e realidades. Percebi a necessidade de compartilhar os resultados com os pais e com as professoras de forma a aproximar escola e família, já que ambas acolhem sem questionamentos a presença de produções e tecnologias audiovisuais em seus espaços e cotidianos. A ideia de expor às professoras o que se obteve com os desenhos foi colocada em prática no mesmo ano. Já a primeira conversa com os pais aconteceu apenas em 2016.

### 3. AUDIOVISUALIDADES

Concomitante ao início da pesquisa na Casa do Pequenino recomeça a minha trajetória como estudante. No Instituto de Artes da UFRGS começam as disciplinas na Licenciatura em Artes Visuais e na Faculdade de Educação, a disciplina Leitura e produção de sentido em narrativas audiovisuais, ministrada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar.

Entre as bibliografias ganho intimidade com aportes teóricos que discutem a presenças das telas no mundo contemporâneo. Percebo que algumas das discussões que dão vida às aulas na pós-graduação parecem muito necessárias na pré-escola e estas ganham especial atenção em meus estudos, já que retornar à pré-escola, preparado para lidar com a relação das crianças com o audiovisual, é o que me move.

#### 3.1 A Hipertela

Quem nunca se percebeu seduzido pelas imagens e sons da televisão? Uma matéria jornalística, uma cena de novela ou uma propaganda comercial tem o poder de captar nossa atenção e de nos jogar em uma bolha que apreende nossos sentidos, cortando nossas relações com o mundo físico enquanto mergulhamos no mundo digital. A relação com o audiovisual é sedutora, a quantidade de telas no nosso dia-a-dia é grande e, como observou Guy Debord<sup>11</sup>, não é apenas com um conjunto de imagens que temos de conviver, mas como essas imagens fazem parte das relações entre as pessoas. Cada vez mais nos relacionamos através de imagens.

As telas, câmeras e vídeos fazem parte do cotidiano das crianças de cinco anos da Casa do Pequenino. Nascidos neste contexto, essas meninas e meninos não puderam experimentar a vida sem a presença dessas tecnologias e dessas produções audiovisuais. Porém, para nós educadores, perceber onde estamos parece fundamental para contextualizar as relações que

---

<sup>11</sup> “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. Debord, 1997,P14

estabelecemos com essas tecnologias e as culturas que se desenvolvem a partir dessas relações.

As telas hoje estão conosco, em nós e entre nós. Mediam nossas relações. Vivemos e convivemos com e através delas (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 12). Raros são os lugares em que não há a presença de telas. Elas estão nas escolas, nas televisões e monitores de segurança. Estão nas casas mais humildes, em famílias que por vezes têm dificuldades em abastecer suas geladeiras, mas que não abrem mão de uma televisão de tela plana ou de computadores. Estão nos espaços públicos, em outdoors digitais, shows e igrejas, nos meios de transporte como ônibus, aviões e carros. E estão junto ao corpo, nos tablets, telefones celulares, relógios e óculos que levamos como próteses junto ao corpo. A presença das telas em todos os lugares, em grande parte do nosso tempo, entre nossas relações familiares, precisa ser pensada e discutida na escola.

Chegamos ao ponto em que, para muitos, há sim telas demais e informações visuais e sonoras demais. As telas têm sido objeto de compulsão e vício pela tecnologia, tratado clinicamente em diversas partes do mundo.

O audiovisual e a tela, desde a exibição do cinema dos irmãos Lumière em 1895, passando pela televisão, pelo vídeo nos espaços de arte e chegando à internet em seus mais diversos dispositivos, conquistam progressivamente espaços no dia-a-dia da sociedade. Chamamos de Hipertela (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 260) essa presença constante, que está vinculada à popularização de tecnologias que reúnem câmera, tela e internet, a qual facilita a presença de produções audiovisuais.

Fazendo um comparativo com a nossa espécie, *Homo sapiens*, cuja tradução literal é Homem Sábio, Lipovetsky e Serroy (2009, p. 257) afirmam que chegamos à era do *Homo Ecranis*, livremente traduzido como Homem Ecrã, ou Homem Tela, ou seja, unido à tela, que passa a fazer parte da organização humana, para ver e viver a vida. Assim, toda a visualidade a que somos expostos passa a fazer parte de um repertório de imagens e sons que compõe nosso próprio modo de estar no mundo.

Segundo Lipovetsky e Serroy (2009, p. 257) pensar sobre a Hipertela gera, no mínimo, dois pontos-de-vista. O primeiro é o entusiasmo pela abertura à democracia da informação, pelo compartilhamento de pensamentos, sentimentos, obras etc. Essa abertura à democracia ainda é um projeto, pois devemos ponderar que os espaços da internet como as redes sociais, os canais jornalísticos, os websites de compras, são construídos para “perceber” os nossos interesses e posicionamentos através do tipo de pesquisas que fazemos, e a partir dessa informação, nos oferecer mais do mesmo, ou seja, apenas aquilo que nos interessa, escondendo aquilo que não nos interessa, como os outros pontos-de-vista sobre determinado assunto, ou opções diferentes do que pesquisamos. Ou seja, existe o potencial para que a internet nos aproxime de uma sociedade democrática e, de certa forma, estamos ainda à mercê de programas de computadores que nos mostram somente aquilo que queremos, e não o que precisamos para estar realmente informados.

O segundo pensamento que os autores destacam a respeito da Hipertela é uma consequência do primeiro, e é a cautela, o cuidado. Cuidado, pois o que a internet nos oferece é uma grande quantidade de informação e informação não significa saber. Saber exige contextos apropriados, já que sem os contextos, qualquer informação pode dizer o contrário do que pretendia. A presença das telas apoia-se no efeito sedutor das imagens e, como tratado no capítulo *A mosca na sopa*, as imagens não são a realidade. A realidade influencia a imagem e a imagem influencia a realidade, porém imagem e realidade não é a mesma coisa. A imagem é um recorte, um pedaço da realidade, que fora do contexto pode dizer até o contrário da realidade. Estar na internet é conviver com isso.

A enorme quantidade de informações falsas, escondidas na imensa quantidade de informações publicadas diariamente causam, certamente, confusões diárias e consequências desastrosas. Exemplo disso foi, neste ano de 2017, o jogo que conduziu à morte estudantes e adolescentes, chamado de Baleia Azul. O jogo era oferecido a adolescentes que expressavam publicamente a sua depressão na internet, longe do conhecimento dos pais ou da escola. Estes jovens em busca de atenção tornaram-se alvo fácil de pessoas que procuravam esse público, jovens em depressão, para desafiá-los a vencer 50

missões. Cada missão era oferecida apenas quando a anterior fora cumprida e comprovada. Entre as missões estavam a escrita de confissões sobre sua situação depressiva, a realização e o registro fotográfico de cortes nos braços com lâminas para formar o desenho de uma baleia, até a última tarefa, o suicídio. Algumas vítimas fatais precisaram surgir para que pais e educadores pudessem se dar conta da catástrofe que se anunciava 50 missões antes.

Desse modo, é preciso que pais e educadores estejam cientes dos efeitos da presença da Hipertela, uma vez que entre cinema, televisão e internet, diversas produções audiovisuais preenchem horas diárias de contemplação à tela. Lipovetsky e Serroy (2009, p.262) afirmam que é necessário que pais e educadores sejam preparados para atuar como filtros, “bússolas de sentido” na educação das crianças. Apesar de os autores não deixarem claro o que é atuar como “bússolas de sentido”, acredito que incluir o tema da presença de telas e do audiovisual entre as prioridades de debates na escola e na família é urgente, em uma aproximação às recomendações dos autores.

Além da presença das telas e do audiovisual no cotidiano da sociedade contemporânea, a produção de imagens e sons sofreu drásticas mudanças na última década. Até os anos de 1990, para manipular imagens, áudios e vídeos era necessário tecnologias que só os grandes meios de comunicação, com grande quantidade de recursos financeiros, poderiam comprar. Além disso, obter um produto de alta qualidade técnica e artística exigia profissionais qualificados e raros, capazes de tirar o melhor dessas tecnologias exclusivas. Ou seja, produzir audiovisual de alta qualidade técnica e artística era acessível a poucos.

A partir dos anos 1990, a popularização dos computadores e de programas como o Photoshop, além da imensa quantidade de fóruns na internet, blogs, vídeos e tutoriais que ensinam o passo-a-passo de como obter o melhor dessas tecnologias, permitiu a produção caseira de audiovisuais de alta qualidade. A alta qualidade dessas produções herda a credibilidade das produções das grandes mídias de massa, como a televisão, nesse momento em que fica cada vez mais difícil diferenciar o que foi feito por uma grande produtora e o que foi feito em casa.



Como consequência, a atitude dos espectadores da televisão dos anos 1970, 1980 e 1990, que assistiam passivamente ao que era oferecido na televisão, foi substituída pela atitude ativa, interativa e inventiva dos produtores de conteúdos amadores dos anos 2000. Agora somos donos dos recursos tecnológicos, técnicos e artísticos de produção e manipulação de imagens e sons, e estamos cada vez mais cedo oferecendo nossos pontos-de-vista na Hipertela. Desfrutamos hoje da credibilidade e da atenção que os antigos meios de comunicação tinham.

Em um aplicativo para celulares como o Instagram, é possível fotografar e filmar, fazer diversos ajustes na imagem, inclusive com filtros inteligentes que “embelezam” as imagens instantaneamente e com poucos toques, publicar na internet e alcançar milhões de pessoas. Para muitos, viver não é suficiente enquanto não se compartilha as imagens do vivido, enquanto não se acumula algumas centenas de “curtidas”, modo de contabilizar a aprovação social da imagem compartilhada, em um processo de espetacularização da vida privada, convertendo-a em pública (ACASO, 2009, p.32).

As lógicas do mercado estão relacionadas com essa superexposição à Hipertela. Entre o espetáculo das telas gigantes de cinemas e eventos, a alta definição das telas planas que se espalham entre as residências, bares, empresas e escolas, e a presença constante das pequenas telas dos dispositivos conectados à internet, forma-se uma bolha que une a fome do público por esse inesgotável espetáculo de imagens e sons, à vontade de comer do capital financeiro.

Há coisas que só a linguagem visual pode nos mostrar. A ideia pode estar clara visualmente, porém tolerada, ou menosprezada, já que por não ser dita, escrita ou falada, mas mostrada, conta com os benefícios da incerteza, da dúvida, da imprecisão e da ignorância, de um desconhecimento das particularidades das linguagens visual, sonora e de suas significações.

Pensando nos públicos adultos e infantis, cresce o número de carros com telas e fones de ouvidos para crianças. A tecnologia permite momentos de pausa das demandas filiais durante o trânsito nas grandes cidades, mergulhando a criança em uma espécie de “autismo digital”, um torpor pela imersão solitária no espetáculo virtual das imagens e sons. A indústria do audiovisual responde

a essas demandas com mais filmes que, dificilmente, mostram a diversidade da vida humana e que costumam reforçar estereótipos e expectativas hegemônicas, ou seja, a superioridade de um estilo de vida, ou como é melhor ser de um jeito do que de outro.

Voltando à sala de aula do Jardim II da Casa do Pequenino percebe-se, dentre tantos personagens, as preferências por princesas e os heróis, tipos femininos e masculinos que costuram a infância dos pequenos, como modelos a serem seguidos. É comum ouvir reações como “Eu sou essa!” ou “Eu sou ele!” quando as cenas mais emocionantes desses personagens surgem na tela.

### 3.2 Macro e Micronarrativas

Para tratar dos modelos representados em produções artísticas, Maria Acaso divide as produções visuais e audiovisuais em dois grandes grupos, as Macronarrativas e as Micronarrativas. Por macronarrativa (ACASO, 2006, p. 30) visual a autora entende o conjunto de produções que procuram estabelecer modelos visuais, levar a realização de ações, indicar padrões, de acordo com o pensamento hegemônico. As meninas como princesas delicadas, enquanto os meninos como corajosos heróis, são padrões instituídos pela tradição e cultura dos Estados Unidos e da Europa. São padrões que não representam todas as formas de ser mulher, homem ou criança.

Em relação às produções audiovisuais, a facilidade com as macronarrativas chegam a nós se dá principalmente pelo grande poder econômico e financeiro que as empresas e países produtores desses filmes detêm. Disney e Pixar têm amplo acesso aos mercados internacionais e fazem com que esses filmes cheguem ao comércio brasileiro, sejam desejados por crianças e pais através das propagandas na televisão, no cinema e na internet, apoiados pelas qualidades técnicas, artísticas e comerciais dos audiovisuais publicitários que conquistam seus jovens clientes.

Somado a isso, há a entrega das crianças ao encantamento, à beleza, ao êxtase do espetáculo. O sucesso comercial destes filmes torna-se algo como uma ação predatória nos mercados do audiovisual, conquistando espaços nos

acervos familiares e de escolas de educação infantil. Reforça-se assim, um modelo excludente, que desconsidera formas diversas de ser mulher, homem ou criança.

Para que sigam comprando, é importante que o consumidor permaneça desinformado sobre a força da linguagem visual, um analfabeto visual (ACASO, 2009, p.36), alguém que se deixa emocionar e entusiasmar pelo que é oferecido pela publicidade, pela televisão e, cada vez mais, pela internet.

No entanto, a tela pode ser utilizada inteligentemente a favor da educação. Como alternativa aos padrões e interesses comerciais da mídia e das macronarrativas, podemos apontar as micronarrativas. Essas produções se opõem aos modelos tradicionais de ser e nos levam a refletir por serem narrativas que abordam as individualidades, formas alternativas de viver e estar no mundo, a cultura de pequenos grupos e a diversidade. Podem tratar da criança sul-americana, da criança asiática ou africana. Abordam as culturas regionais, as culturas do norte e nordeste do Brasil, por exemplo, e porque não, as culturas de uma pequena escola de educação infantil no centro de Porto Alegre. Há aqui o respeito às diferenças que compõe o mundo em que vivemos e que muitos meios de comunicação parecem ignorar.

Notar a importância das micronarrativas para a formação escolar é uma forma de resistência às “culturas mercadorias” (DEBORD, 1997, p.28), já que é predominante na contemporaneidade aparecer nas telas apenas o que atende a algum interesse econômico-financeiro. Assim é importante identificar e diferenciar a produção audiovisual produzida para ser vendida, quanto aos valores que traz consigo, das produções que ampliam o repertório de crianças, pais e professores sobre as diversas formas de ser e estar no mundo, em que nem tudo o que aparece, aparece para ser vendido ou comprado. Os artefatos culturais vendidos como mercadorias são objetos de crítica dos estudos das Culturas Visuais, em especial as imagens da mídia, que trazem referências e exemplos de que para ser uma pessoa feliz e bem-sucedida, o que vale é ter, muito mais do que ser.

### 3.3 Cultura visual

Ao tratar brevemente dos debates que surgem através dos estudos das Culturas Visuais, destaco que para o pesquisador e educador que decide olhar as produções visuais que nos cercam com cuidado e profundidade, abre-se a possibilidade de uma recuperação do compromisso social do educador (HERNÁNDEZ, 2005, p.28.), pois se torna possível olhar as imagens que nos cercam pela sua dimensão social. Quando olhamos ou produzimos imagens, não estamos tratando apenas de imagens, mas de representações, manifestação das pessoas e seus contextos, o que gera consequências sobre si mesmas e sobre a sociedade. Aprofundar os debates sobre as Culturas Visuais dá a nós, pesquisadores e educadores o caráter de “trabalhadores do conhecimento”, relacionando as imagens aos papéis sociais, de gênero, classe, raça, de crianças, pais e de nós mesmos, pesquisadores e educadores.

Desse modo, é grande a responsabilidade do educador e do pesquisador que se dedica a pensar a educação, as telas, a imagem, o audiovisual, já que diversas contextualizações são possíveis e necessárias para uma prática coerente do ensino nesse momento de onipresença das telas na sociedade, e particularmente nesse ensaio, pensando a educação infantil.

Entre tantas produções que fazem parte das Culturas Visuais na contemporaneidade, penso serem necessárias discussões sobre tais produções no ensino de Artes Visuais, bem como de criações artísticas. Pensar a presença, ou a ausência, de imagens da arte na educação infantil, ou a ausência dos pequenos nos espaços de arte, ou nos cinemas, agrava a predominância da televisão e da internet.

Apoiadas na estratégia de unir, quase ao mesmo tempo, entretenimento, informação e produtos, entre os telejornais, novelas e jogos de futebol na televisão, ou nas ferramentas e websites de pesquisas da internet, os constantes atravessamentos de comerciais e patrocinadores podem passar despercebidos. Pela hábil combinação de imagens, áudios e textos, é possível obter um alto nível de atenção e concentração do espectador, o que dificilmente é observado em práticas educativas, o que leva a televisão e a internet a serem dois dos principais agentes educativos da nossa época, já que

as experiências com as telas ofuscam o brilho da educação em sala de aula (ACASO, 2009, p. 38-40).

O que se aprende através das telas é, muitas vezes, bem mais interessante e sedutor do que o que se aprende através do convívio com as educadoras e educadores e, se a educação não se preocupa em ser sedutora e interessante, ela acaba por fortalecer a presença e a influência dos padrões oferecidos pelo mercado através das telas por omissão, já que não oferece resistência às posições dos grandes meios de comunicação sobre o que deve ser visto, quais discursos devem ser fortalecidos, quais padrões copiados e reinventados (ACASO, 2009, p. 38-40).

### 3.4 Ensino de Artes e Culturas Visuais

Segundo García Roldan (2012, p. 616), as produções audiovisuais estão presentes na escola de pelo menos de quatro formas:

1. *Como material didático*
2. *Como registro escolar*
3. *Como entretenimento*
4. *Como forma de expressão, pelo ensino de arte, vídeoarte, cinema.*

Como *material didático*, professores de diversas disciplinas usam imagens para ensinar. Seja em História, Geografia ou Matemática os recursos audiovisuais servem para ilustrar e aprofundar seus conteúdos.

Como *registro escolar* o audiovisual recebe a função de mostrar a cultura de uma época, os espaços, pessoas, relações e acontecimentos. É um registro valioso para se pensar a educação.

Como *entretenimento* no prazer de ver filmes ou desenhos animados com a turma.

Como *forma de expressão* através da criação com a linguagem audiovisual. As disciplinas e atividades de Artes podem contribuir para explorar as diversas relações entre imagens e sons.

Nesse diálogo com as artes é possível perceber que, assim como os textos, as linguagens visual e audiovisual têm um discurso, há algo ali sendo dito. Como linguagem, o audiovisual tem elementos, regras, e sentidos, o que permite dizer que precisamos alfabetizar as crianças para a leitura das imagens<sup>12</sup> e para o audiovisual, já que a capacidade de compreensão dessas linguagens não é natural ao ser humano, não nascemos com essa habilidade.

É necessário, portanto, que se estude e eduque para a leitura visual e audiovisual. E é no ensino de arte que podemos encontrar o ambiente apropriado para algumas compreensões mais sofisticadas e apropriadas ao desafio do nosso tempo: a desconstrução do “mundo-imagem” que nos rodeia (ACASO, 2009, p.35.).

Com o bombardeio de imagens e sons com que lidamos todos os dias, a presença da arte contemporânea na educação passa a ser urgente, com o objetivo de mostrar um contraponto. É necessário abordar a imagem como imagem, pois em culturas como as nossas se confunde facilmente imagem e realidade.

A arte contemporânea traz outras possibilidades de criação na linguagem audiovisual diferentes dos usos que a mídia faz dessa linguagem para fins comerciais. A arte contemporânea propicia o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão. Criações com a linguagem audiovisual podem ser exploradas no cinema e em vídeoartes.

### 3.5. Ensino de arte e contexto

No Brasil, as relações entre arte e educação são amplamente discutidas e fundamentadas, em especial na obra de Ana Mae Barbosa. Em *Abordagem Triangular para o ensino das artes e das culturas visuais* pode-se ver um panorama de trabalhos atuais que problematizam estas relações. Ao tratar da

---

<sup>12</sup>Ana Mae Barbosa utiliza o termo *alfabetização* em um sentido ampliado para tratar do ensino e compreensão das imagens: “Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.” (BARBOSA, 2012, p. 36.)

arte na escola, ainda é comum encontrar atividades com objetivos meramente manuais. Colorir desenhos xerocados, recortar e colar, dentre tantas outras atividades que se apoiam exclusivamente no fazer. O que desejo destacar aqui é que o pensamento, o diálogo, as referências culturais e visuais estão, em diversos casos, distantes de um fazer mais mecânico.

Para trabalhar a criação artística e a compreensão estética, a teoria, a prática e o pensamento, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa propõe a articulação entre três eixos para o ensino de arte: *ver, fazer e contextualizar*. Tanto as imagens das artes quanto as das culturas visuais com que convivemos podem ser analisadas no diálogo entre estes três eixos.

Tal Abordagem se sustenta pelo diálogo entre alunos e educadores, incentivando um jeito democrático de estar na escola. Este diálogo articula ver, contextualizar e fazer imagens permite revelar a diversidade de culturas e as particularidades dos pensamentos. Ideias, interpretações, sensações e referências são trazidas e conversadas no ensino, em um processo que permite que tenham voz e vez alunos e professores.

*Contextualizar*, por vezes é compreendido como explicações sobre o autor, sua obra, seu contexto na História da arte, mas também pode ser compreendido como o entendimento das relações entre diversas concepções históricas, estéticas e culturais que as imagens propiciam ou produzem. Ou seja, o diálogo permite várias interpretações e, portanto, a mudança de rumos, em um ambiente onde tanto educadoras e educadores, quanto alunas e alunos têm a possibilidade de dar significados às imagens e também às dinâmicas das práticas educativas, a partir de novos contextos.

A voz e o olhar dos alunos podem ser vistos, também, no *Fazer*, seja a partir de um convite, interferência ou referência sugerida pelo educador, mas também pela espontaneidade das produções artísticas das crianças que podem ter livre acesso aos materiais e brinquedos disponíveis na sala de aula. Nessa produção artística se revela a infância que se constitui, que se permite ver, ouvir e registrar em desenhos, fotografias e vídeos. Produções tão necessárias a nós, pesquisadores e educadores, para pensar, discutir e produzir novas culturas sobre as infâncias.

O terceiro eixo, *Ver*, segundo Ana Mae, poderia também ser chamado de “Leitura”. Ler a imagem é conferir sentido ou efeitos de sentido às produções tanto dos alunos como de outras pessoas, de artistas, da mídia. Na leitura procuramos descrever e analisar as relações entre cores, formas, modos de disposição no espaço, materialidades. Nesse exercício de leitura o sentido que se atribui a uma produção vincula-se às relações entre seus elementos, ao contexto e à capacidade de compreensão de quem vê. Ou seja, a imagem carrega um discurso, um discurso visual. Há algo ali sendo dito que gera interpretações, produz sentidos.

É importante ressaltar aqui, que nas produções audiovisuais não apenas a linguagem visual, mas também a linguagem sonora, como as falas, a música, os ruídos e os silêncios, torna-se importante de ser ouvida, percebida, contextualizada ou discutida. A linguagem sonora é a outra face de um filme, vídeo ou vídeoarte, unida à linguagem visual pelos laços da montagem. Assim, “na combinação audiovisual, uma percepção influencia a outra e a transforma: não se ‘vê’ o mesmo quando se escuta; não se ‘escuta’ o mesmo quando se vê” (CHION, 1993, p.10).

Ana Mae ressalta que apesar do uso da palavra “triangular”, a Abordagem poderia ser comparada à figura de um *ziguezague* (BARBOSA, 2012, p. XXXIII.), uma vez que as apropriações dessa teoria, feitas por pesquisadores e educadores revelou que diversos caminhos podem ser traçados nas atividades de artes. *Contextualizar* articula *ver* e *fazer*, ou ouvir e fazer no caso das propostas com som. O educador pode optar por iniciar as atividades com a turma contextualizando, ou vendo/ouvindo, ou fazendo. Porém há diversos caminhos. É possível, fazer e contextualizar, ver e contextualizar; ou iniciar pelo ver, ou pela contextualização, ou seja, um ziguezague, em que o fundamental é criar e pensar sobre criação.



### 3.6. Fazer com os pequeninos

O trabalho em arte com crianças pequenas exige algumas compreensões. É importante refletir sobre formas de contextualizar com elas, pensar como podemos nos aproximar dos pontos de vista das crianças pequenas.

A primeira questão a ser destacada é a fragilidade da comunicação com os pequenos pela linguagem verbal. O diálogo entre adultos e crianças encontra a particularidade de que o adulto se utiliza de uma linguagem mais elaborada, enquanto a criança utiliza uma linguagem da qual está se apropriando. O diálogo é importante, estabelece vínculos, porém parece insuficiente para uma aproximação ao universo infantil. O uso da palavra (RICHTER, 2016, p.9.) para nomear, explicar, definir segue como a principal ferramenta de comunicação entre adultos e crianças, porém é insuficiente.

Nesse contexto, quando se abre espaço para práticas artísticas como o desenho ou a fotografia, abre-se, também, espaço para outra forma de expressão que se constitui em um tempo diferente, que não exige respostas imediatas, efêmeras e conclusivas tão presentes nos diálogos. Convidar uma criança a desenhar o que gosta de fazer na internet, quais desenhos, novelas, propagandas vê na televisão, abre espaço para a imaginação, dá tempo à reflexão e permite que ideias surjam no papel progressivamente, à medida que os traços vão aparecendo. Um desenho “puxa” outro, com tempo. O desenho, seguido de uma conversa, perguntas sobre o que está presente entre rabiscos, revela um pouco do pensamento infantil. Dessa forma, o desenhar pode ajudar o educador a se aproximar do universo da criança.

A segunda questão é pensar sobre a diferença entre fazer *com* e fazer *para* a criança. É comum que as atividades sejam explicadas, mostrando-se uma forma “certa” de se fazer. Ainda é difícil reconhecer nas salas de aula o pensamento de fazer *junto* com a criança, permitindo-se o educador a compartilhar do tempo e da satisfação da brincadeira da criação artística. A postura do educador que “sabe o jeito certo” se renova a cada instrução ou orientação que inibe a originalidade, o inesperado, o espontâneo.

Já estive com uma criança que dizia que não sabia desenhar. Muitas vezes as crianças não querem desenhar, querem que os adultos as deixem brincar em paz, que sua vontade seja respeitada. Acredito que as atividades devem ser como convites. Oferecemos os materiais, nossa atenção, fazemos junto, brincamos, rimos e conversamos sobre os desenhos, se quiserem. Se não quiserem, são livres para brincar. A mesma criança que disse não saber desenhar aproveitou a conversa para reclamar, dizendo que não queria vir para a escola para fazer tantas tarefas. Ela queria fazer uma tarefa e brincar. Era muito chato ter tantas tarefas na escola.

Podem as educadoras e educadores levar uma criança a acreditar que não sabe desenhar? Quais critérios estão sendo estabelecidos pelas educadoras e educadores para a prática do desenho? Esses critérios podem influenciar uma criança a se ver como incapaz? Já presenciei frases como: “não pode pintar fora da linha!”, “tem que fazer bem-feito!”, ou “faz bem bonito!”. Afirmações verticais, no sentido da autoridade do educador sobre a criança. Tais ordens limitam a liberdade de criação e, portanto, reduzem o potencial da arte no contexto da educação infantil.

Fazer *como* a professora é muito diferente de fazer *com* a professora. Fazer com, reconhecendo os potenciais, destacando as diversas qualidades, experimentando materiais e tolerando as diferenças entre as produções de adultos e crianças, permite o estabelecimento de um ambiente fértil ao livre desenvolvimento artístico, rabisco após rabisco<sup>13</sup>, fotografia após fotografia, amparado pelo compartilhamento do momento.

A terceira questão a ser destacada é como a inclusão de tecnologias presentes nas culturas familiares das crianças, utilizadas exclusivamente fora das salas de aula para fins de entretenimento, como o telefone celular, tem o potencial de tornar a educação mais sedutora e interessante. Fora da escola as crianças jogam, filmam e fotografam aleatoriamente, porque a tecnologia é interessante, é divertida.

---

<sup>13</sup> “Na iniciativa de realizar o gesto de traçar o importante é tentar fazer, é ensaiar gestos sem saber de antemão o que se “deve fazer” e “como fazer”, mas aprender a fazer como um perfazer que acontece no processo mesmo de equacionar o acaso que o produziu.” Richter, 2016, p.11.

As ferramentas para criar e interagir com as produções audiovisuais estão presentes no cotidiano. Não é necessário saber ler ou escrever para que as crianças acessem o Youtube e descubram por conta própria novos programas e personagens. Há o ícone do aplicativo na área de trabalho de qualquer celular ou tablet, o próprio aplicativo oferece links para os vídeos mais acessados, vídeos sugeridos ou vídeos relacionados. Acesso fácil, intuitivo e audiovisual.

A escola, porém, pouco aproveita essa tecnologia para a educação, alfabetização audiovisual ou produção artística. Perdemos com isso grandes oportunidades de aproximação das culturas escolares com as demais culturas que constituem o universo infantil e reforça-se a ideia de que a escola é maçante, cheia de tarefas e limitada em brincadeiras.

### 3.7. Ver com os pequeninos

Porém o que ver? Algo está sendo dito pelas imagens ou vídeos e algo está sendo interpretado. O que está sendo interpretado e o que está sendo visto e ouvido, pode, e me atrevo a dizer, deve pautar o diálogo entre educadores e crianças<sup>14</sup>. Em vários momentos destes textos, reitero o objetivo de pensar a educação para a formação de um cidadão incluído em uma sociedade democrática. Nesse sentido, é importante pensar em diversidade e repertório, ou seja, num leque de referências visuais, audiovisuais e culturais das crianças, para oferecer aos nossos alunos. O que oferecer? Quais os caminhos que podemos percorrer nessa escolha?

---

<sup>14</sup> Diversos trabalhos propõem estudos no eixo da exibição de filmes e leitura de produções audiovisuais, a exemplo da pesquisa de Analice Dutra Pillar, no livro *Regimes de Visibilidade nos Desenhos Animados da Televisão* (2004) que sob o prisma dos regimes de visibilidade, próprio à semiótica greimasiana, atentam para a construção de sentido de crianças em idade pré-escolar acerca de desenhos animados: “Os regimes de visibilidade referem-se ao modo como os elementos da imagem, ou seja, as formas, as cores, o espaço, a materialidade – as técnicas de manipulação das imagens das televisões – se articulam.” (PILLAR, 2004, p.38). Sobre a semiótica greimasiana: “Teoria da significação, ao focar a construção de sentido que emerge das redes de relações estabelecidas no diálogo entre o leitor e os diversos textos, o mundo como um texto. O problema da significação é estudado nesta teoria sob um tríptico enfoque: da fenomenologia, da linguística e da antropologia.” (PILLAR, 2004, p.31 e 32).

Quando o tema é o audiovisual, dois gêneros importantes como a vídeoarte e o cinema, tanto em casa como na escola, são opções que deveriam ser valorizadas, de forma a ampliar o conhecimento dos pequenos sobre a variedade de produções audiovisuais que existem, seus conceitos e processos.

Além de produções de artistas e cineastas destaco a importância dos pequenos assistirem e discutirem às suas próprias produções visuais e audiovisuais. Os materiais, fotografias e filmes produzidos dentro da escola, o que permite aos alunos se reconhecerem como autores das imagens que veem na sala de aula, causando assim um deslocamento da posição de espectadores e consumidores, para produtores ativos, que desde crianças são protagonistas, produtores de culturas infantis, compartilhadas com seus pares, sua turma, escola e região. Esta estratégia apoia-se no potencial das micronarrativas audiovisuais, as fotografias ou vídeos que tratam de um pequeno grupo e suas particularidades, suas formas de estar no mundo, sua escola e seus lugares favoritos, sua própria imagem e a dos colegas. A valorização e acesso às micronarrativas representa uma forma de resistência às culturas hegemônicas e dominantes tão presentes na educação infantil. É uma alternativa às macronarrativas, à grande quantidade de filmes importados que faz parte do imaginário das crianças, que reforçam as lógicas e padrões estabelecidos por culturas de outros países, que chegam até nós impulsionados pelo mercado financeiro e que pouco ou nada tem a ver com as realidades e culturas dos pequenos que as consomem.

Isso não quer dizer que apenas as produções feitas dentro das escolas sejam vistas pelos pequenos. Uma das alternativas é que, além das produções das crianças, se busque produções fora do domínio dos filmes das grandes corporações, como a Disney. Isso não quer dizer que os filmes da Disney devem ser banidos. Quando é trabalhado um repertório que valoriza a diversidade, os filmes da Disney podem servir inclusive como contraponto, como motivo de debate, e de aprofundamento do que é ser mulher, homem ou criança a partir da diferença entre tantas referências.

Os pequenos querem ver desenhos. Eles não se opõem a ver filmes, mas adoram os desenhos. Temos que respeitar. Que se ofereçam, no entanto,

desenhos que apresentem formas diversas de estar no mundo. Tais como produções brasileiras, latino-americanas, de países asiáticos, africanos, europeus, ou seja, que se pense em formar um repertório multicultural, estabelecendo relações com as diversas culturas que dialogam no mundo globalizado em que vivemos, mas que ficam “escondidas” por não chegarem até nós, pequena escola no centro de Porto Alegre, com a facilidade que os filmes da Disney chegam.

A internet pode vir a colaborar com essa necessidade de repertório. Atualmente é muito simples pesquisar e baixar filmes. Há diversos festivais de cinema para crianças, portais de filmes e animação, vídeoartes na internet, prontos a suprir essa necessidade. Está no compromisso social do educador que reconhece o momento em que vivemos e seus desafios buscar as alternativas para enriquecer as atividades da escola.

### 3.8. Novos desafios para o ensino de artes e das culturas visuais

As novas relações que a sociedade vem estabelecendo com a imagem e suas tecnologias afetam o ensino de artes e culturas visuais, inclusive pela necessidade de se pensar o ensino das artes audiovisuais, onde a presença do som é determinante para os efeitos que surgem através das relações com a imagem<sup>15</sup>. Pelo som se estabelece a atmosfera emocional que preenche o espaço físico onde se encontra o espectador, colaborando assim para o efeito de imersão, a constituição dessa bolha que envolve os sentidos. As relações entre áudio e vídeo sofrem mudanças drásticas pelo desenvolvimento e popularização de tecnologias físicas como tablets e telefones celulares, ou smartphones - os hardwares - e das tecnologias digitais como os programas e aplicativos, como o Photoshop – os softwares. Essas tecnologias evidenciam cada vez mais que imagens e sons são criações e não reproduções da realidade, pelas inúmeras possibilidades de gravação, manipulação e, principalmente, criação de imagens e sons digitais, sem relação alguma com o mundo físico representado.

---

<sup>15</sup>“É papel da educação fornecer instrumentos que auxiliem a conhecer as especificidades da linguagem audiovisual, identificando o modo como as diversas materialidades visual e sonora se articulam para construir um discurso.” (PILLAR, 2013, p.111.)

Essa Hipervisualidade em que estamos inseridos resulta em novos desafios para o ensino de artes e culturas visuais e aqui destaco cinco deles (ACASO, 2009, p.114).

O primeiro desafio trata de *auxiliar os alunos a perceberem a diferença entre a imagem e a realidade*, já que a imagem hoje pode ser criada totalmente pelo computador, levando cores, texturas, profundidade, iluminação, entre tantos outros fatores que compõe o mundo real.

O segundo desafio é *trazer as imagens e os filmes que fazem parte do universo das crianças para o debate da educação infantil*. Trazer suas culturas familiares para o debate escolar, permitindo a discussão e a comparação com as imagens e filmes de Arte.

O terceiro desafio trata de *incluir o debate, os questionamentos e os contextos como processos necessários para a educação*, como detalhado anteriormente, pois nem todos os alunos serão profissionais da produção de imagens, porém quase todos serão produtores amadores de imagens, mesmo que seja dos seus cotidianos, e todos, sem exceção, serão consumidores de imagens, o que faz da alfabetização para a imagem indispensável.

O quarto desafio é compreender que *ver, fazer e contextualizar* são atividades relacionadas ao desenvolvimento e criação de conhecimento, que é o grande objetivo da escola. É comum que se interprete as atividades de arte e audiovisual exclusivamente como passatempos, preenchendo furos na agenda, ou resolvendo imprevistos como não poder levar as crianças para o pátio em dias de chuva ou pais atrasados: coloca-se a criança em frente à tela e espera-se a mãe ou pai chegar. Quando se olha a relação com a tela de outros pontos de vista é possível reconhecer a grande oportunidade de criação de conhecimento.

E por fim, reconhecer que as relações entre educação e arte se desenvolvem em todos os lugares em que há a presença de imagens ou vídeos. Ali estão as referências que vão permear o imaginário das crianças, não apenas na sala de aula, o que faz do diálogo entre as culturas visuais, escolares, familiares e infantis tão necessários.

## 4. INFÂNCIAS

“As crianças constituem-se em lugares nos quais se entrecruzam distintas culturas: as familiares, as escolares, as midiáticas.”

Maria Carmen Silveira Barbosa

Em casa, na escola e nas ruas, telas e vídeos se misturam na construção do dia-a-dia. As pesquisas da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2007, 2014) consideram as complexas relações sociais entre crianças e adultos, ou entre crianças e crianças, tanto nos espaços familiares, quando nos escolares, costuradas pela presença da mídia.

Diferentemente da linguagem verbal escrita, a linguagem audiovisual alcança as crianças cada vez mais cedo em casa e na escola. Em casa com o consentimento da família e, alinhado ao desenvolvimento tecnológico e sua democratização (que atende às expectativas e investimentos dos mercados da tecnologia) as crianças têm a oportunidade da experimentação de culturas de forma cada vez mais solitária, independente, intuitiva, livre de filtros, de forma que esse tipo de socialização digital em rede promove algo como “educação digital em rede”.

Em casa e na escola, a presença das novidades tecnológicas, dificilmente gera reflexões que resultem em critérios educacionais para o seu uso. Portanto é importante contextualizar. De quais crianças estamos falando? Qual sua relação com tantas tecnologias audiovisuais em casa e na escola?

### 4.1 Culturas Infantis

Michel de Certeau (apud BARBOSA, 2014, p. 653) definiu cultura como as ideias e as práticas do nosso dia a dia. Assim, é importante reconhecer a participação das crianças na invenção desse cotidiano. As culturas infantis movem as culturas adultas, tal como as culturas adultas movem as culturas infantis e o que se pretende, então, é problematizar os lugares da infância na nossa sociedade.

Conforme Ariès (apud BARBOSA, 2014, p. 647), há 400 anos a sociedade europeia começou a reconhecer as diferenças entre crianças e adultos, tanto nos pensamentos políticos como nas práticas sociais e a pensar em um modo de vida diferente para crianças e adultos. Os ambientes começaram a se distinguir, destinados a esse público diferente, tornando mais raros os momentos compartilhados entre adultos e crianças.

Segundo Barbosa (2014, p.648), durante os anos de 1800, os Estudos da Infância e das Crianças dialogam com duas novas ciências, a Psicologia e a Pedagogia. O início dessas pesquisas buscava encontrar uma essência infantil, ou seja, um modo comum a todas as crianças. Como consequência, percebe-se que ser criança não é ser inferior, ou menor do que ser adulto, é apenas diferente. Instituições e parcelas das sociedades da Europa responsáveis pelas crianças começam, então, a reivindicar a definição de direitos das crianças.

A partir de 1950 o conceito de infância como algo único, comum a todas às crianças, passa a ser questionado. Pensa-se na infância como uma construção da sociedade, não como uma construção “natural”, discutindo as relações entre questões culturais e biológicas. Na década de 1980, a sociologia vem agregar aos estudos da infância outra abordagem a partir do contato direto com as crianças. Para Sarmento (apud BARBOSA, 2014, p. 650), a sociologia da infância passa a observar a criança e sua interferência na sociedade, considerando a infância como um período da vida do cidadão pensado e construído pela sociedade.

A filosofia vem propor a ideia de que a experiência da infância está presente no adulto e a importância de filosofar com as crianças, incentivando à escuta, reflexões e discussões dos pensamentos, sentimentos e elaborações dos pequenos. Também a antropologia<sup>16</sup> passa a ver as crianças como produtoras

---

<sup>16</sup> Clarisse Cohn (2005, p.8), no livro *Antropologia da Criança*, defende que:

“Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que uma antropologia da criança é importante. Ela não é a única disciplina científica que elege esse objeto de estudo: a psicologia, a psicanálise e a pedagogia têm lidado com essas questões há muito tempo. Mas é aquela que, desde seu nascimento, se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo.” Ao discorrer sobre a trajetória da antropologia da criança, Cohn traça características que impõe aos pequenos o status de futuro adulto, alguém em processo de preparação para um mundo que já está estabelecido, e que vai ser acessado à



de uma cultura que não pode ser confundida ou reduzida às culturas dos adultos, reconhecendo uma autonomia cultural *relativa* das crianças, não absoluta, ou seja, produtores de culturas compartilhadas com os adultos (COHN, 2005, p.35).

Autores como Giard e De Certeau (apud BARBOSA, 2014, p.653), ao observarem que diversos grupos elaboram distintas experiências, modos de estar no mundo e se relacionar com o conhecimento, concluem que a cultura poderia ser pensada no plural, ou seja, culturas. Culturas como conhecimentos que podem ser manipulados e redesenhados, servindo à criatividade e à inovação (LARAIA apud BARBOSA, 2014, p.653).

Essa concepção de culturas permite respeitar e dar voz às formas particulares de compreender e dar significado ao mundo, inclusive para o universo das crianças. Mas não apenas elas, qualquer pessoa, em qualquer idade, de qualquer sexo, etnia, classe social, pode ser visto como um produtor de culturas (BARBOSA, 2014, p.654).

Tratando especificamente das crianças, podemos identificar diferentes tipos de culturas com as quais elas se relacionam. As culturas para as crianças consideram as produções culturais destinadas ao público infantil, como por exemplo, os filmes da Disney. Já as culturas sobre as crianças, dizem respeito ao conjunto de pensamentos e práticas, que discutem os lugares das crianças na nossa sociedade.

Além disso, há as culturas das crianças, quando observamos os seus papéis como produtoras de culturas, ou seja, as culturas criadas pelas crianças nas

---

medida que abandona o universo infantil. Assim, a autora traz os pressupostos da antropologia para pensar a criança não como alguém que ainda não sabe, mas alguém dotado de um saber diferente. Ela argumenta que: “Fazer antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural. É tentar entendê-lo em seus próprios termos. Desde cedo, os antropólogos têm insistido na necessidade de abordar as culturas e as sociedades como sistemas, o que significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social em que é gerado. Por isso, não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade — e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole. E aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas, como a corrupção do homem pela sociedade ou o valor da vida em sociedade.” (COHN, 2005, p.9)

relações com os adultos, ou nas relações entre crianças<sup>17</sup>. Essa última abordagem nos interessa, especialmente, uma vez que reconhecemos o potencial criador das crianças na sociedade.

Há diversas formas de ser criança, a exemplo do que é ser criança na metrópole e o que é ser crianças no campo. Outras diferenças estão nas questões de gênero, classe social, grupo étnico, religião, culturas familiares, culturas escolares, entre muitas outras. A capacidade das crianças de identificar e de se posicionarem sobre tais diferenças fica clara quando se está em convívio com os pequenos.

Compreender quem são as crianças com quem compartilhamos esse local e tempo em que vivemos, perceber as suas culturas é uma tarefa delicada. Os estudos sobre a sociologia da infância<sup>18</sup> e sobre a antropologia da criança<sup>19</sup> oferecem discussões importantes para refletir e aprofundar essa compreensão. Esses estudos causam um deslocamento: As crianças são entendidas, então, como pessoas que sabem coisas diferentes dos adultos, não como seres que não sabem. Elas têm uma forma de se relacionarem com o mundo, com outras pessoas, crianças ou adultos. Nessa concepção as culturas infantis e as culturas adultas estabelecem relações de dependência entre si. Seja brincando ou realizando tarefas, seja em relações pessoais ou nas relações com os meios de comunicação, as interferências entre as culturas infantis e adultas estão presentes na constituição da identidade de todos.

As crianças, pela grande importância que têm na sociedade, são alvo de diversos tipos de produções culturais. A criança do nosso tempo já nasce consumidora e sua presença na sociedade movimenta uma importante quantidade de recursos financeiros na economia.

O lançamento de novos produtos destinados às crianças é, conforme observam Kincheloe e Steinberg (apud BARBOSA, 2007, p. 1068), um exemplo de como o mercado cria “novas necessidades” para a sociedade. Pouco tempo antes do início das aulas, na Páscoa, no dia das crianças, no Natal, o mercado lança

---

<sup>17</sup> Maiores detalhes ver: Culturas produzidas entre crianças, ou grupo de pares, segundo CORSARO, 2003.

<sup>18</sup> Saber mais em SARMENTO e PINTO (1997), JAMES, JENK e PROUT (1998).

<sup>19</sup> Saber mais em SILVA, MACEDO e NUNES (2005) e COHN (2006).

novos brinquedos, filmes, materiais escolares, roupas, fantasias, acessórios, alimentos, tecnologias, entre tantos outros produtos.

Através de produções audiovisuais a mídia oferece aos pequenos produtos via publicidade, cultiva o desejo, e os pedidos incessantes dos pequenos pelos novos produtos que reproduzem seus personagens favoritos. Não é apenas a venda de produtos em uma situação isolada que está em jogo, mas os hábitos de consumo que vão se estabelecendo como um estilo de vida. Assim, a mídia e o audiovisual tornam-se parte das culturas infantis.

É importante compreender, portanto, a criança do nosso tempo como um ser plural, que se desenvolve entre diversas relações de forma simultânea e que convive com múltiplas formas de ser criança nas suas relações com adultos, crianças e com a mídia, que cooperam na construção do imaginário infantil. Mesmo com a forte presença do mercado que procura massificar, homogeneizar e padronizar a constituição das culturas infantis, a presença de formas alternativas de estar no mundo serve para a criação de novas relações das crianças consigo mesmas e com os demais.

Conforme aponta Corsaro (apud BARBOSA, 2007, p. 1067) seja nas brincadeiras de faz-de-conta entre crianças, ou na influência que exercem sobre toda a sociedade<sup>20</sup>, incluindo as culturas adultas, novas visões sobre as crianças do nosso tempo não podem ser ignoradas. Repensar quem são essas crianças e quais papéis desempenham, permite olhar de uma forma diferente para a educação e para a escola.

#### 4.2 Escola e Educação Infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é direito das crianças garantido pela Constituição de 1988<sup>21</sup> sendo responsabilidade do poder público e da família. A aprovação da Lei 12.796/13, que regulamenta a Emenda Constitucional 59/2009, determina que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos.

---

<sup>20</sup> Maiores detalhes ver Arendt, 2003.

<sup>21</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), art. 4º, estabelece que é dever do Estado garantir educação infantil a crianças de até cinco anos de idade.

Portanto, desde 2013, a matrícula de crianças a partir de quatro anos deixa de ser uma decisão da família e passa a ser obrigatória. Fernandes (2014) afirma que a justificativa para a obrigatoriedade da matrícula está relacionada à necessidade de reverter tanto o baixo desempenho de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental como a relação que há com a dificuldade de acesso à pré-escola para crianças de famílias de baixa renda.

Barbosa (2007, p.1060) afirma que no Brasil, apesar da ampla oferta de escolas para as crianças a partir dos sete anos de idade, a escola pública e obrigatória falha por não oferecer um ambiente fértil que permita o desenvolvimento em condições de igualdade entre os cidadãos.

Assim, a pergunta passa a ser: como oferecer qualidade na educação em uma sociedade com tantas desigualdades?

Nós podemos começar pensando sobre os objetivos da escola: Estamos preparando o aluno para o que? Para as próximas etapas escolares? Estamos preparando os alunos para o mercado de trabalho? Para viver de forma cidadã? É possível preparar cidadãos para uma sociedade democrática quando a escola costuma se tornar sinônimo de regras, organização e disciplina, ao invés de possibilidades de diálogo entre diferentes pontos de vista e de construção de novas respostas, criativas e surpreendentes? Há algo mais surpreendente do que as relações que as crianças fazem?

O ensino fundamental traz a alfabetização. Aprender a ler e a escrever é um processo e um ritual de passagem. Um dos rituais fundamentais para o sujeito passar para os anos seguintes na escola; para que ingresse no mercado de trabalho; e para ser um cidadão do nosso tempo, que possa ter acesso nas culturas escritas aos conhecimentos registrados sobre os mais diversos assuntos. Também está nas raízes da obrigação de se alfabetizar as exigências do mercado em contar com profissionais que consigam se comunicar pela escrita.

Estar alfabetizado não garante, no entanto, acesso às culturas que estão escritas e nem ao emprego. Muitas pessoas têm as habilidades da leitura e da escrita para as exigências do dia-a-dia, como ler o nome do ônibus. Porém muitas não conseguem interpretar textos e, com isso, não têm acesso a

milhares de anos de conhecimentos da humanidade. Ali podem estar questões sociais e culturais, a reflexão e a crítica, que vão permanecer longe de muitos leitores incapazes de compartilhar das culturas que estão escritas.

Como e porque a escola brasileira falha? Ao procurar responder a esta questão, Barbosa (2007, p. 4) diz que:

Uma hipótese que podemos levantar é que, em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis. Na aventura da escolarização não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo, também as práticas de socialização das famílias. Estar em consonância ou em dissonância com a lógica que engendra a escola favorece ou não o sucesso educacional, afinal, as condições de existência são as condições de coexistência.

Assim, a resposta pode estar nas diferenças entre o que o aluno vive na escola e o que o aluno vive fora da escola. As lógicas e as culturas, a socialização e as condições de existência podem ser radicalmente diferentes na escola e em casa. Podemos buscar relacionar, então, as culturas das famílias, as culturas das escolas e as culturas das infâncias, procurando pontos de aproximação e onde se distanciam.

Nessa dissertação o que se procurou foi conhecer o nosso público.<sup>22</sup> O que é ser criança nesse momento, nesse lugar, nessa escola, nessa família, nesse cotidiano? Como as crianças socializam em casa e na escola?

As teorias tradicionais que enfocam a socialização das crianças<sup>23</sup> discutem como os mais velhos ofereciam aos mais jovens os modelos culturais que seriam transmitidos. Barbosa (2007, p.4) lembra que essa transmissão de modelos era feita em colaboração com instituições como a família, a igreja, a escola, em um processo de formatação do indivíduo às normas, valores e estruturas tradicionais.

---

<sup>22</sup> “Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.” (BARBOSA, 2007, p.4)

<sup>23</sup> Barbosa se refere às teorias de Durkheim e Parsons;

William Corsaro (apud BARBOSA, 2007, p. 1064) propõe a ideia de Reprodução Interpretativa: a criança reproduz a sociedade da qual participa, mas de forma interpretativa, adaptando e redesenhando os moldes da sociedade às particularidades das suas interpretações. Há, então, uma mudança na ideia de criança como um ser menor, que para a ideia de criança coautora da sua realidade. A criança elabora uma “apropriação criativa” das culturas em que vive, transformando e compartilhando com os adultos.

Mas é na socialização com outras crianças que essas transformações das culturas ganham força. As socializações entre pares, ou seja, entre crianças, com interferências mínimas dos adultos, incentiva novas ideias e relações. Relações possíveis pela apropriação e interpretação da criança sobre o seu cotidiano, pela criatividade para redesenhar o que vive e por compartilhar esse novo desenho.

As grandes mudanças nas sociedades, como as relações com as telas, com o audiovisual e com os dispositivos digitais em rede, transformam as formas de socialização. Isso pode ser evidenciado na revolução que a tecnologia causou nas relações entre as pessoas nos últimos 20 anos, na forma como nos comunicamos com a nossa família, por exemplo. É importante observar, também, que as crianças estão cada vez mais cedo nas escolas de educação infantil, nos turnos integrais, cada vez mais tempo distantes de casa e próximas de outras crianças e educadores. Essas transformações no modo como as crianças se relacionam com a sociedade resultam em novas relações, novas culturas infantis. Essa rede de socializações que os pequenos estão vivendo fortalece as relações e transformações influenciadas pelas crianças.

#### 4.3 Família e Escola

Pensar as relações que a criança estabelece no núcleo familiar exige perceber que, a presença de mais de um responsável, já traz consigo, no mínimo, duas tradições diferentes. Dessa forma vale lembrar que as relações com irmãos e demais familiares também compõem essa rede de práticas e conhecimentos que constitui as culturas familiares. As relações que os pais tiveram com a

escola, ou que têm com o trabalho e demais atividades, podem significar a presença ou não deles no ambiente escolar dos filhos.

O Estado entende que a escola é fundamental. A lei, pela obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade, já faz pesar as responsabilidades das famílias com a sociedade. É comum, porém, que as formas de socialização da família estejam distante das formas de socialização nas escolas. De acordo com Thin (apud BARBOSA, 2007, p. 1070) a maneira como as famílias encaram o tempo – ou a falta de tempo — que estão com as crianças, como examinam e contribuem com as aprendizagens, com as formas de se comunicar, ou mesmo como regulam e interferem nos comportamentos infantis, reflete no processo educacional.

De um lado a escola e os professores estabelecem estratégias para a aprendizagem, explorando temas e métodos considerados os mais apropriados. Do outro lado, a família tem em seu cotidiano diferentes formas de lidar com o tempo e com o espaço, valores e hábitos regrados ou não, trazidos pelas tradições dos múltiplos parentes, nos conhecimentos do dia-a-dia. Quanto mais distantes estão esses contextos, maior o esforço das crianças em adaptar seus modos de socialização, mais difícil é “se adequar” à forma da escola, e essa dificuldade influencia o aprendizado das culturas oferecidas pela escola.

Barbosa (2007, p. 1072) observa que a escola ainda tem o seu espaço como o lugar da Cultura, ou da “Alta Cultura”. Isso permite pensar que existe uma baixa cultura. Para Lahire (apud BARBOSA, 2007, p. 1074) esse pensamento só faz sentido se acreditamos que as culturas de algum grupo são superiores, mais importantes do que as culturas de outras pessoas ou grupos.

A escola, a única instituição de educação obrigatória para crianças e adolescentes, reúne, além do compartilhamento das culturas, os conflitos, tão presentes na sociedade, consequência dos atritos entre as diferentes formas de estar no mundo de alunos, professores, famílias e funcionários. A concepção de escola como o espaço onde se adquire os conhecimentos sociais, literários e científicos é tão presente que ela segue tendo seu lugar na

sociedade, na esperança de que os hábitos desenvolvidos na infância, e na escola, se reflitam nas práticas que levamos para a vida adulta.

Dizer, porém, que apenas este tipo de cultura escolar é importante resulta no pensamento de que as demais culturas seriam subculturas, culturas populares ou apenas “entretenimento”. Tal concepção não abarca as diversas relações da sociedade contemporânea, em que há um apagamento de fronteiras entre campos que eram distintos. E, ainda, a tecnologia aproxima quem está no campo e na cidade, as distintas classes econômicas e sociais, idades, gêneros, etnias, gostos. Pensar em cultura, no singular, significa fechar os olhos para todas as outras formas de estar e de se relacionar com o mundo, e significa, também, distanciar alunos e escola.

Conforme constata Barbosa (2007, p. 1074), a professora e o professor, representantes da cultura escolar, já não são os representantes da “alta cultura”. A mídia e a internet aquecem o debate sobre as diferenças e mostram tanto situações de pobreza e violência como alegrias dos alunos, possibilitando que as professoras e professores conheçam e se tornem pessoas mais próximas das experiências das crianças, compartilhando culturas diversas.

Desse modo, pode-se pensar a escola como o lugar tanto para o reconhecimento como para o diálogo entre culturas, no plural. A missão da escola passa a ser, então, a de aproximar as culturas escolares, as culturas familiares e as culturas infantis.

Uma educação de qualidade deve estar relacionada aos contextos de espaço e de tempo que compartilhamos. Se desejarmos uma sociedade mais democrática, participativa, em que as diferenças e os espaços sejam respeitados, é nesse sentido que devemos avançar.

A escola pode ser um espaço democrático, em que tanto os adultos quanto as crianças tenham vez. Explicar torna-se menos importante do que questionar, ouvir, dialogar e compreender os diversos pontos de vistas e interpretações. É possível que a escola seja construída com a família e com as crianças. Uma escola que não cale, mas em que várias vozes sejam ouvidas.



## 5. EXPERIMENTANDO O AUDIOVISUAL COM CRIANÇAS

### 5.1 De perto e de longe

Em julho de 2015 recebo a notícia de que fui aprovado no processo seletivo para o mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Currículo. Já que me proponho a estudar relações de crianças pré-escolares com as telas, também me aproximo das disciplinas propostas pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa sobre infâncias. Nesse caminho, pelo convívio com colegas, professoras e professores que tratam das relações entre Cinema e Educação, chego ao Programa de Alfabetização Audiovisual, que trabalha na formação de professoras e professores da Rede Pública de Ensino, alunas e alunos de Pós-Graduação, a partir da parceria entre as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação de Porto Alegre, o Ministério da Educação e a Faculdade de Educação da UFRGS<sup>24</sup>.

A partir do livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual* e das publicações dos autores cujos textos compõe a obra, busquei exercícios de produção audiovisual para realizar com as crianças. Os critérios de seleção deveriam estar alinhados aos desafios do Ensino de Artes e Culturas Visuais que destaquei no capítulo 3, principalmente trabalhar a produção de micronarrativas, com o uso de tecnologia e que possibilitasse debates sobre as diferenças entre realidade e representação.

Chego então ao projeto *Inventar com a Diferença - Cinema e Direitos Humanos* e seu livro didático digital que propõe formas de trabalhar oficinas de cinema nas escolas. Entre os exercícios sugeridos está o *De Perto e de Longe*, que consiste na produção de duas fotografias de um mesmo objeto, porém de distâncias e enquadramentos diferentes.

Vi na proposta a oportunidade de inserir o uso do telefone celular smartphone nas atividades. Estava curioso para ver como as crianças lidariam com o telefone celular para fotografar, as suas habilidades e dificuldades em lidar com a tecnologia e a que conclusões chegariam a partir da comparação entre as duas imagens.

---

<sup>24</sup> <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com.br/>

A proposta era simples: Em um período livre para brincar, eu pegava meu celular e fazia uma foto, e em seguida convidava uma criança para fotografar, com o aplicativo *câmera* já aberto na tela do smartphone. Observei as crianças fotografando sem dificuldades, reconhecendo facilmente o botão disparador na tela do aparelho. Algumas perguntavam se aquele era realmente o botão, porém nenhuma pediu auxílio para identificar o ícone do disparador.

Assim, depois da primeira foto, eu convidava: Vamos fazer outra foto da mesma coisa? Vamos fazer uma foto diferente? Após fotografarem, eu fotografava a criança para registrar as autoras e autores das fotografias. A atividade, feita pela primeira vez no dia 03 de setembro de 2015, resultou em 67 fotografias produzidas pelos 21 alunos presentes.

Figura 13. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 14. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Faltando cinco alunos para a conclusão do exercício e como já eram 11 horas da manhã, hora do almoço, os meninos ansiosos para fotografar pedem para almoçar depois do exercício. Eles queriam muito fotografar.

Curioso é que a primeira fotografia feita retrata a pequena plantação de feijões em vasos da turma, o que movimenta as crianças a mostrar como estão suas plantas (Figura 13). Todos querem fotografar os seus feijões. Convidei os pequenos a fotografar suas roupas, brinquedos e mochilas, tentando colher materiais sobre a presença de referências audiovisuais entre estes itens, porém sem sucesso, todos quiseram e de fato fotografaram apenas os pés de feijão, que levavam os seus nomes em pequenas placas cravadas junto às plantas (Figura 14).

A experiência me remeteu a algumas questões. A primeira delas é que, ao contrário das atividades de desenho, em que eu contava com a boa vontade dos pequenos para desenhar, para fotografar o que eu percebi foi entusiasmo. Era um sentimento intenso e motivador.

A segunda questão é que como tínhamos apenas um celular à disposição, as crianças foram obrigadas a conversar, combinar quem iria fotografar já que

muitas queriam fazer primeiro. Elas se organizaram para fotografar, conflitavam e se resolviam. Todas e todos fotografaram.

A terceira questão é que o tema *Educação Ambiental* era o fio condutor das atividades regulares dessa turma com as educadoras. Isso certamente influenciou a escolha por fotografar os pés de feijão, já que lidar com as plantas, conferir seu crescimento e manutenção, fazia parte do cotidiano da turma.

Percebi que acompanhar o crescimento das plantas poderia causar um renovado e longo interesse pelo exercício, estendendo o período da produção de fotos e, consequentemente, o diálogo sobre as diferenças entre as imagens, desdobrando reflexões mais sofisticadas.

#### *A primeira sessão de debates*

No dia 10 de setembro de 2015 estive novamente com a turma para ver e conversar sobre as imagens produzidas. Selecionei, dentre tantas fotografias, um par da produção de cada aluna e aluno. O critério de seleção para o par de fotografias foi evidenciar uma clara diferença de enquadramentos entre as fotografias, de perto e de longe, ou seja, as imagens similares foram sacadas da seleção. Como havia proposto às crianças que fizessem fotografias diferentes, selecionei aquelas que estavam dentro do critério de ter sido feitas de perto e de longe para exibir para as crianças e pautar a discussão. Organizei uma pasta no computador em que as duas fotografias selecionadas por mim eram seguidas pela fotografia de seu autor, fotografia esta feita por mim após a produção dos pequenos.

Nesse dia fomos, as educadoras, a turma e eu, para a sala de audiovisual. Uma sala ao lado da secretaria da escola onde está o acervo de filmes, alguns tatames e almofadas para acomodar as crianças e uma televisão de tela plana de cinquenta polegadas. Instalo meu computador, reproduzo sua tela na televisão, ligo um mouse sem fio e me acomodo entre as crianças. De início, o mouse sem fio causa entusiasmo. Todos querem pegar, mexer, experimentar e

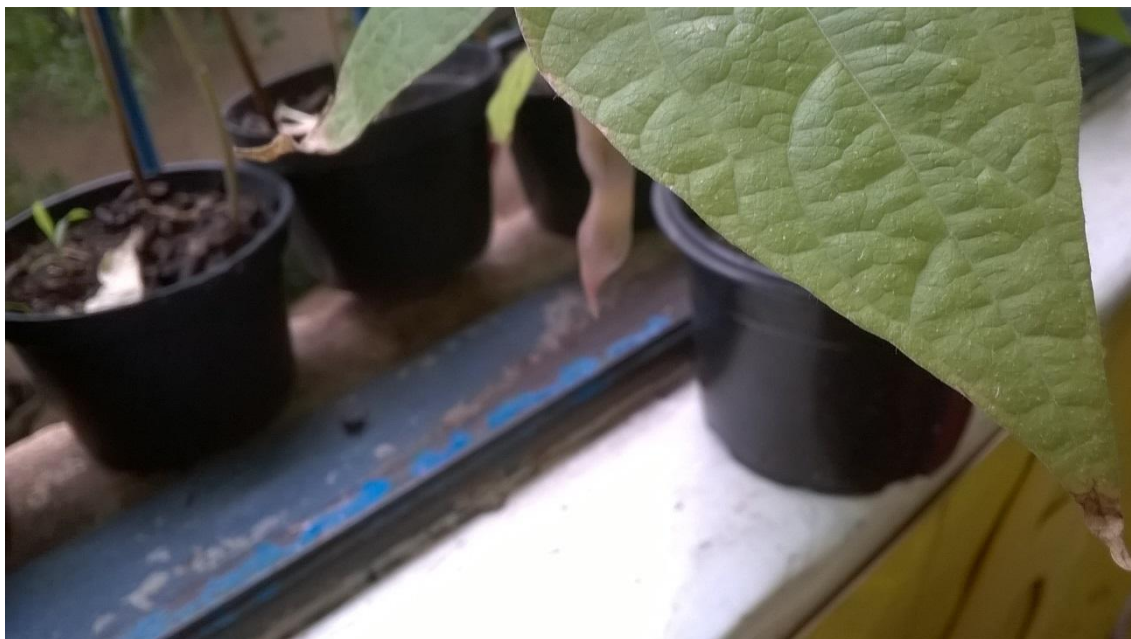
assim o fazem. Depois de bons dez minutos de experimentações, o mouse retorna a mim para iniciarmos a sessão de exibição das fotografias.

A primeira imagem é de um pé de feijão fotografado bem de perto (Figura 15). Não digo nada, as crianças também não. A segunda fotografia é do mesmo pé de feijão visto de longe (Figura 16). Sigo sem dizer nada e as crianças também não. A terceira fotografia é a da aluna que fez as fotografias exibidas anteriormente. Nesse momento, a turma vibra, todos falam o nome da colega que sorri, enquanto é cumprimentada pelo grupo. Sinto que vou ter a atenção das crianças. Elas não querem ver apenas as fotos que fizeram, mas principalmente, querem ver a sua imagem na tela da televisão.

Depois de ver todas as fotografias, sem questionamentos ou comentários, pergunto às crianças se elas querem ver novamente, pergunta que elas respondem com um sonoro e uníssono sim. Passo, então, às perguntas. Mostro a primeira foto novamente e pergunto: Qual a diferença dessa foto para esta foto? Passo então para a segunda foto. Repito a pergunta alternando a exibição das fotos de perto e de longe. Surgem diversas respostas, dentre elas as cores, a presença do pátio e da árvore do pátio que aparecem no fundo, além das outras plantinhas e dos detalhes das folhas. Sigo trocando entre as mesmas duas fotografias, até que as respostas cessam. Passo então às demais fotografias, questionando a diferença entre as elas.



Figura 15. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 16. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.



Fonte: Arquivo do pesquisador

*A outra é bem de pertinho e essa é bem de longe, quase nem dá para ver as plantinhas,* responde um menino. Outras respostas surgem: Em uma aparece a sala, na outra aparece o pátio. Em uma aparecem os colegas e o Juliano, os

cartazes da sala de aula, os brinquedos, e na outra não (Figuras 15 e 16). Cessam as respostas, passo às fotografias seguintes.

Figura 17. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 18. Fotografias das crianças. De perto e de longe na sala de aula.



Fonte: Arquivo do pesquisador

A partir de agora, o fato de ser de perto ou de longe surge para diferenciar todos os pares de fotografias exibidas, entre outras observações, como os

detalhes dos riscos das folhas das plantas na fotografia de perto (Figura 17) e o pé de abacate no balde branco, na fotografia de longe (Figura 18). O *abacate também tá na de perto, mas meio escondido!* Sugere uma menina. Escondido? Pergunto eu. *Sim! Só tem um pedacinho dele, responde ela.* Mostrar e esconder, relação importante quando tratamos de imagens, já que toda imagem, como recorte da realidade, mostra algo, e esconde algo, um pensamento novo entre a turma e sofisticado do meu ponto de vista. Termino de mostrar as fotografias, nenhuma novidade nos comentários. Faltam quinze minutos para o almoço. Pergunto a eles se querem ver um filme enquanto o almoço não fica pronto. Eles querem. Escolho três desenhos no acervo: Ursinho Pooh, Turma da Mônica e Carros. As crianças escolhem a Turma da Mônica, para a minha felicidade, pois ao menos é um filme brasileiro. Assistimos a Turma da Mônica por dez minutos, paramos para lavar as mãos e almoçar.

Após o almoço, converso brevemente com a coordenadora e com uma das educadoras. Na conversa, além de comentar as curiosas reações das crianças, debatemos uma ideia antiga, a da construção de uma horta no pátio dos fundos para plantar os feijões que já dão frutos e estão grandes demais para os pequenos vasos. Vejo, então, a oportunidade de aprofundar o trabalho. Proponho que a horta seja feita juntamente com as crianças, que elas participem de todo o processo e que possam dizer que a horta foi feita por elas. Isso demandaria paciência, atenção e a presença das educadoras em tempo integral, já que é um trabalho pesado, com ferramentas, ou seja, exige atenção ao mesmo tempo em que se admite que as crianças vão lidar com as ferramentas durante todo o processo. Concordamos nos termos e partimos para a construção da horta.

### *A horta*

A construção da horta levou quatro dias e foi fotografada pelas crianças e pela professora.



Figura 19. Construção da horta – Limpeza do canteiro.



Fonte: Arquivo do pesquisador

No primeiro dia, as crianças, a professora e eu nos detivemos a limpar o canteiro que reunia algumas plantas que ocupavam o espaço (Figuras 19 e 20).

Figura 20. Construção da horta – Limpeza do canteiro.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Durante a limpeza, observamos os diversos bichinhos que estavam na terra, entre eles as minhocas. Uns quiseram pegar, outros nem tanto (Figuras 21 e 22).

Figura 21. Construção da horta – Encontrando minhocas.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 22. Construção da horta – Encontrando minhocas



Fonte: Arquivo do pesquisador



O canteiro era raso (Figura 23). Era necessário aumentar a altura para que ficasse ideal para o plantio. A solução encontrada foi colocar uma guia de madeira que aumentasse a profundidade do canteiro. Assim foi necessário medir o canteiro, medir a guia, corta-la e prendê-la ao canteiro (Figura 24).

Figura 23. Construção da horta – Medindo o canteiro



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 24. Construção da horta – Medindo a guia



Fonte: Arquivo do pesquisador

No segundo dia, a terra muito empobrecida e compactada precisava ser revirada (Figura 25), e as guias que aumentavam a profundidade do canteiro, fixadas (Figura 26). À medida que um grupo de alunos cansava, a coordenadora e a professora buscavam outro grupo de crianças para ajudar.



Figura 25. Construção da horta – Revirando a terra



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 26. Construção da horta – Fixando as guias



Fonte: Arquivo do pesquisador

No terceiro dia tudo estava pronto para receber terra nova. Os dez sacos de terra foram distribuídos no canteiro pelas crianças (Figuras 27 e 28).

Figura 27. Construção da horta – Acrescentando terra nova



Fonte: Arquivo do pesquisador



Figura 28. Construção da horta – Acrescentando terra nova



Fonte: Arquivo do pesquisador

Após a nova camada de terra, cobrimos o canteiro com folhas secas, para auxiliar a manter o solo protegido e úmido (Figuras 29 e 30).



Figura 29. Construção da horta – Acrescentando folhas secas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 30. Construção da horta – Acrescentando folhas secas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Quarto dia. Chega o momento de escolher e plantar as mudas. Entre alfaces, tomates, couves, espinafres, beterrabas, pimentões, salsas e cebolinhas, as crianças vão pegando as plantinhas que as agradam para plantar (Figura 31).

Figura 31. Construção da horta – Escolhendo as mudas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Uma a uma, as crianças cavam pequenos buracos, encaixam as mudas, e cobrem as raízes com a terra e com as folhas secas. Logo as crianças começam a plantar as mudas sozinhas, pois há várias mudas para cada criança (Figuras 32 e 33).



Figura 32. Construção da horta – Plantando as mudas



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 33. Construção da horta – Plantando as mudas



Fonte: Arquivo do pesquisador



Figura 34. Construção da horta – Horta pronta



Fonte: Arquivo do pesquisador

Fim de trabalho (Figura 34). No quarto dia de trabalho, 14 de setembro de 2015, os pequenos escolheram as mudas que queriam plantar, as plantaram, e as fotografaram.

Nas semanas após o plantio, visitamos a horta e fizemos fotografias, registrando o desenvolvimento das plantas (Figuras 35 e 36).

Figura 35. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador



Figura 36. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador

### *A segunda sessão de debates*

No dia 21 de outubro de 2015, após três sessões de fotografias, pergunto às crianças se querem ver as fotografias que fizeram. Fomos então à sala de audiovisual para uma nova sessão de exibição de fotografias. Exibo a primeira imagem (Figura 37) e um menino diz: *Uma alface!*

Figura 37. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador

Pergunto se ele gosta de alface, e ele responde que sim.

- *Pode morder essa então!* Digo isso apontando para a imagem da alface que aparece na tela da televisão. As crianças riem, o menino me olha com um sorriso no rosto e diz:

- *Não dá.*

- *Por quê?*

A resposta demora:

- *Porque essa alface tá na televisão.*

- *Porque é uma foto da alface.* Responde uma menina. Seguimos olhando as fotografias. A segunda foto (Figura 38) mostra a mesma alface, pequena entre outras plantas, uma fotografia de longe.

- *O espantalho!* Observa um menino.

- *Também tem a parede!* Observa outra criança.

- *E um pedacinho da madeira também.* Complementa uma menina.

Figura 38. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador

Logo após surge a imagem do menino que fez as fotos exibidas. A turma vibra e cumprimenta o colega. Apontando para a televisão, pergunto à turma se aquele é o colega? A turma responde um sonoro sim. Então pergunto como pode o colega estar ali, na sala, entre nós, e estar lá na televisão, ao mesmo tempo. Rapidamente algumas crianças respondem que é uma foto do menino na televisão. As crianças agora falam com um tom de obviedade sobre ser uma fotografia. Sigo acreditando que diferenciar a criança e a fotografia dela é o que deve guiar a discussão. Não declaro isso, porém esse pensamento determina as questões que faço às crianças.



Figura 39. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 40. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador

Seguimos passando as fotografias, sem maiores novidades, até chegarmos às fotografias da semana seguinte, que também inicia com uma fotografia de perto da alface (Figura 39). Quando mostra a fotografia de longe (Figura 40), fica claro para alguns pequenos que as plantas cresceram. Pergunto por que elas não tinham percebido isso antes, na foto de perto. Nenhuma resposta surge. Volto à foto de perto e pergunto novamente, porque eles não conseguiram ver que a alface tinha crescido nessa foto, só na de longe.

- *Assim não dá para ver!* Responde uma menina.

Penso que é uma boa resposta. Admito que eu não daria uma resposta melhor para a questão. Eu teria que falar de enquadramento, referências, perspectiva, de forma que a “assim não dá para ver” me parece uma ótima resposta.

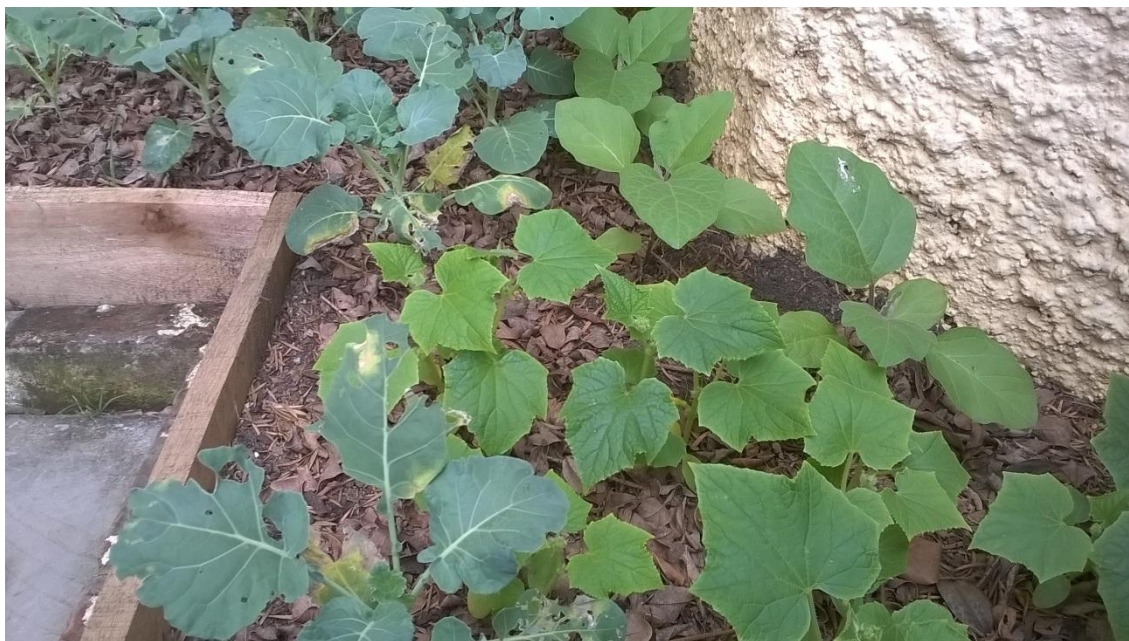
Figura 41. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Arquivo do pesquisador



Figura 42. Fotografia das crianças. De perto e de longe na horta



Fonte: Fonte: Arquivo do pesquisador

Passamos a ver a terceira sessão de fotografias (Figuras 41 e 42). As crianças percebem novamente que as plantas cresceram quando observamos as fotografias feitas de longe (Figura 42). Pergunto novamente a elas porque não perceberam que as plantas tinham crescido na fotografia de perto (Figura 41). Surge uma resposta meio confusa.

- *Porque de pertinho só dá para ver um pedacinho.* Responde um menino.

Peço a ele que pense e fale novamente, que é uma boa resposta. Ainda sem conseguir dizer a frase com clareza, o menino afirma:

- *De perto a gente só consegue ver uma parte e de longe a gente vê tudo.*

Pergunto à turma se é assim mesmo, se de perto só dá para ver um pedaço e de longe dá para ver tudo. Alguns concordam e outros ainda parecem confusos. Porém seguimos vendo as fotografias e outros alunos reafirmam a conclusão do colega. Percebo que algo mudou que a discussão se aprofundou e as conclusões se tornaram mais sofisticadas. O ano está acabando e quero muito experimentar gravar vídeos com eles.

## 5.2 Gravando

Chego à escola com uma novidade na mochila e outra na cabeça. Acostumado à agitação das crianças, porém imaginando que teríamos pouco tempo para experimentar a gravação de vídeos em apenas um dia com mais de vinte meninos e meninas, fico me perguntando como ter a atenção deles em menos tempo, já que quando chego à sala de aula há alguma demora até que se acalmem. Elaboro então uma estratégia e estou diante da possibilidade de testá-la.

Figura 43. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Sento entre as crianças com a minha mochila e conto que trouxe um equipamento muito legal para elas experimentarem. Conto que é um equipamento delicado, que deve se ter cuidado para que não quebre, pois levei muito tempo para conseguir comprar, que preciso dele para trabalhar e que se quebrar vou demorar muito tempo para comprar outro. Nesse momento apenas duas crianças brincam ao lado e os demais aguardam a novidade. Abro a mochila lentamente e as crianças começam a se agitar, se empurrar e se amontoar para ver. Então fecho a mochila. Eles se queixam, eu fico quieto e digo que só vou mostrar se eles não se empurrarem. Eles sentam. Começo a abrir a mochila novamente. Mais uma vez eles se amontoam e eu fecho a

mochila. Nesse momento eles começam a pedir para os colegas não empurrarem, um chega mais para cá, o outro mais para lá e assim finalmente consigo abrir a mochila e tirar uma câmera fotográfica digital. É uma câmera grande e pesada para uma criança pequena. Conto que aquela câmera faz filmes e pergunto quem quer gravar com ela. Todos querem.

Figura 44. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Passo a câmera para que eles peguem, apertem os botões e depois passem adiante para os colegas. A câmera, então, retorna a mim. Pergunto a eles onde fica o botão de gravar e um menino diz que é no botão vermelho. Explico que a câmera é pesada e que eu vou segurar a alça, acima deles, enquanto eles seguram o corpo da câmera, direcionando a objetiva para onde quiserem.



Figura 45. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Converso com as educadoras. Achamos que seria interessante se as crianças pudessem nos mostrar qualquer lugar da escola, à escolha delas, já que a rotina da pré-escola não permite que as crianças estejam no lugar que quiserem quando quiserem. Também imaginamos que se as crianças fizessem a atividade em duplas, elas teriam a oportunidade de trocar ideias com os colegas que escolhessem para formar suas duplas.

Figura 46. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

As crianças escolhem as duplas e, então, partimos para gravar a escola. A cada dez minutos, a professora ia à nossa procura com outro par de pequenos que interagia brevemente com o anterior, antes que estes voltassem à sala de aula.

Figura 47. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Explorando a escola com as crianças, já que permaneço segurando a pesada câmera pela alça, sou constantemente perguntado se podemos gravar onde eles querem, apesar de ter explicado anteriormente que eles poderiam ir com a câmera onde quisessem. É difícil para eles não pedir autorizações e acreditar que podem ir a qualquer lugar da escola. E assim vamos a diferentes cantos, escolhidos, comentados e narrados por eles, enquanto descobrem funções da câmera como o zoom da lente e o display, que é o visor móvel da câmera que facilita acompanhar o que se está gravando. Os ajustes da câmera estão no automático, como o foco e a exposição, ou seja, para qualquer lugar que apontem, a câmera adapta suas configurações para registrar o ambiente em suas condições de luz, o que causa efeitos inesperados.

Figura 48. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Em um determinado momento chega a hora de a turma toda ir para o pátio, o que leva as crianças a se reunirem e brincarem na presença da câmera. Entre os ambientes escolhidos estão o pátio “da frente”, a horta, os corredores, o refeitório, as pias coletivas, a secretaria, o depósito de brinquedos, o pátio das crianças bem pequenas que reúne os brinquedos em que eles costumavam brincar quando eram menores, mas que, agora, é vetado a eles. Surgem os diálogos com os colegas, com as professoras, brincadeiras na frente da câmera pela presença da câmera e pela oportunidade de estar onde querem, na hora que querem. Até que um deles se dá conta de que pode gravar a si mesmo. Invenções dessa infância que se faz registrar em imagens e sons, que se permite constituir e revelar pela oportunidade de brincar com os colegas e com a câmera.



Figura 49. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Não houve a oportunidade de ver ao vídeo que fizemos juntos, já que eles gravaram e eu editei. Não tivemos tempo para que nos reuníssemos novamente para ver o filme e dialogar sobre o filme, pois já era final de ano e os preparativos para a formatura eram a prioridade. Isto não invalida a experiência de registrar a turma do Jardim II do ano de 2015, a Casa do Pequenino e as suas formas de estar no mundo.

Figura 50. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

Intitulo o vídeo como *Corpo, imagem de si*<sup>25</sup>, e o considero parte indispensável dessa dissertação.

Figura 51. Fotograma do vídeo *Corpo, imagem de si*.



Fonte: Arquivo do pesquisador

---

<sup>25</sup> *Corpo, imagem de si*. Disponível em [https://youtu.be/Mah2nBO\\_Rng](https://youtu.be/Mah2nBO_Rng)

## 6. DESDOBRAMENTOS

A experiência de estar entre crianças, vendo, fazendo e conversando sobre o audiovisual traz algumas conclusões e muitas possibilidades de continuidade do trabalho. Dentre elas destaco seis que acredito que podem guiar os desdobramentos da pesquisa.

A primeira questão diz respeito à para o que estamos formando as nossas crianças? Queremos trabalhadores para o mercado? Queremos formar pessoas para uma sociedade democrática? Penso que para a sociedade democrática primeiramente. Nessa sociedade a criança precisa ser reconhecida como um ser que já é quem deveria ser, e não alguém que um dia será. Olhar para a criança como parte das culturas sociais, das políticas públicas e das relações econômicas, como parte da hipervisualidade em que vivemos, seja como consumidora ou produtora de culturas. Portanto, é necessário aprofundar pesquisas que considerem as crianças como atores sociais, capazes de participar das decisões sobre suas experiências, ou seja, a criança como protagonista. Isso exige repensar atitudes de rispidez e autoritarismo das educadoras e dos educadores no trato com os pequenos, constantemente obrigados a respeitar as decisões dos adultos. Como podemos educar cidadãos para uma sociedade democrática assim? Tal protagonismo inclui o reconhecimento das culturas que surgem a partir do convívio, da integração com outras crianças, ou seja, o que William Corsaro define como culturas de pares. Envolve pensar uma proposta diferente para o uso dos espaços e do tempo na educação infantil de forma que se incentive a comunicação, as experimentações e as trocas das crianças entre si, com maior liberdade e oportunidades.

A segunda questão está no reconhecimento da constante relação das crianças com as telas e com as produções audiovisuais, seja em casa, na escola e nos espaços públicos. Essa exposição precisa ser abordada pela educação e, em especial no ensino de artes e culturas visuais. Além disso, a tecnologia tem o potencial de gerar interesse e engajamento, promovendo aproximações entre culturas familiares e infantis, auxiliando o processo educacional. Também parece interessante o acesso aos brinquedos ópticos tradicionais, que operam

sobre a resistência das retinas de nossos olhos causando a ilusão de movimento da imagem, já que o excesso de telas no cotidiano das crianças, como qualquer excesso, costuma resultar em hábitos nocivos. O uso de tecnologias audiovisuais exclusivamente fora da escola gera, porém, um distanciamento, um tipo diferente de educação que afasta o aluno dos conhecimentos escolares. Buscamos, portanto, o equilíbrio e o diálogo com a família. É importante destacar que grande parte, senão todas as crianças do nosso tempo serão consumidoras de produções audiovisuais nessas culturas dominadas pelas telas e depende da educação propor questões, discutir tais produções.

A terceira questão é que as experiências propostas nessa pesquisa deram maior relevância ao fazer e à leitura dos desenhos, das fotografias e dos vídeos. Cabe reconhecer, no entanto, a importância de se pensar práticas e reflexões que busquem uma apropriação do som, a outra face da linguagem audiovisual, responsável por efeitos emocionais e pelo preenchimento físico do ambiente.

A quarta questão diz respeito à importância de investir em produções audiovisuais com crianças de outros grupos sociais, étnicos, etários, de outros hábitos e, portanto, produções que mostrem outras formas de estar no mundo e outras relações com a imagem. Isto está alinhado ao reconhecimento das micronarrativas como opção às culturas massificadoras tão disponíveis às crianças.

A quinta questão considera que é necessário o aprofundamento de estudos e práticas que relacionam cinema e vídeoarte com a educação, já que nestas produções, bem como nas micronarrativas, há diferentes possibilidades narrativas, estéticas, artísticas e experimentais, que ampliam o repertório audiovisual e servem como referências para que se perceba a imagem como uma criação, uma interpretação da realidade.

A sexta questão trata da importância de aprofundar pesquisas acerca de critérios para criação de acervos fílmicos para a educação pré-escolar, a exemplo das propostas de escolhas de filmes do Festival Escolar de Cinema,

produzido pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, prestigiado pelas turmas de Jardim II da Casa do Pequenino nos anos de 2015 e 2017. Lá as crianças tiveram a oportunidade de ver curtas-metragens e trechos de filmes de diversas épocas, estéticas e gêneros. Filmes sem som, em preto e branco, da década de 1930, filmes em technicolor da década de 1960, filmes de animação dos anos 2010, entre outros. Essa diversidade tem critérios e esses critérios podem ser investigados e analisados em futuras pesquisas. Cabe ressaltar que muitas crianças estiveram pela primeira vez em uma sala de cinema nessas oportunidades, e que, um país culturalmente forte precisa incentivar a produção de filmes nacionais e de um público que vá às salas de cinema ver os filmes, ou seja, é preciso investir na formação de público. Ir ao cinema é um hábito que pode ser desenvolvido com o auxílio da escola já na infância.

O sétimo desdobramento desta pesquisa é a possibilidade de pensar a produção audiovisual na infância como proposta de reaproximação das crianças com a realidade, a exemplo do trabalho desenvolvido na Horta. Pensando a necessidade de auxiliar as crianças na diferenciação entre realidade e imagem talvez possamos encontrar nos resultados dos exercícios aqui discutidos um caminho alternativo para os objetivos propostos, utilizando o audiovisual como ferramenta para potencializar a relação das crianças com o mundo em que vivem, destacando através da produção de imagens, detalhes que podem passar despercebidos, como o desenvolvimento das plantas.

## REFERÊNCIAS

ACASO, María. *Esto no son las torres gemelas: cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006.

ACASO, María. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia Errante*. São Paulo: Record. 1988.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Cinema, infância e sala de aula: relato sobre uma disciplina e sua perspectiva de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília (DF): MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Lei número 9.394/96*. Brasília (DF): Ed. do Senado Federal, 1996.

CHION, Michel. *La audiovisión*. Barcelona: Paidós, 1993.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. Metodologia da pesquisa científica. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003.

FONSECA, Franciele Fagundes et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 258-264, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v31n2/19.pdf>. Acesso em: 15.03.2017.

FRESQUET, Adriana; XAVIER, Márcia. *Novas imagens do desaparece*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.2, p. 9-26, jul. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343> Acesso em: julho de 2015.

GERALDI, J. V.; GERALDI, C. M. CASTRO LIMA, M. E. O Trabalho com Narrativas na Investigação em educação. *Educação Revista*, Belo Horizonte vol.31, nº1, jan./mar., 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade* 28(2), p.101-115, jul.- dez. 2003.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 129-150, dez. 2010.

MIGLIORIN, Cezar. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

PENAFRIA, Manuela. *Perspectivas de desenvolvimento para o documentarismo*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-perspectivas-documentarismo.pdf>, 1999. Acesso em janeiro de 2017.

PILLAR, Analice Dutra. Educação e mídia: leituras de desenhos animados na escola. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2., p. 89-114, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3859/3018>. Acesso em julho de 2016.

PILLAR, Analice Dutra. *Regimes de visibilidade nos desenhos animados da televisão*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, FAPERGS, PIBIC/CNPQ. 2004.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) — Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

ROLDÁN, Ángel García. *Videoarte en contextos educativos*. Granada: Universidad de Granada, 2012. Tese de Doutorado em Educação —



Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2012.

SARMENTO, Manoel J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Ed. da Universidade do Minho, 2003.